



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

**A ROTINA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DO ALUNO AUTÔNOMO**

THAÍS DA SILVA RIBEIRO

Brasília - DF

2016

THÁIS DA SILVA RIBEIRO

**A ROTINA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DO ALUNO AUTÔNOMO**

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB.

Brasília- DF

2016

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

THAÍS DA SILVA RIBEIRO

**A ROTINA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES NA
FORMAÇÃO DO ALUNO AUTÔNOMO**

Monografia apresentada sob a orientação da Professora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como requisito para a obtenção do título de Graduação do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em: ____/____/____

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão (examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)

Profa. Dra. Graciella Watanabe (examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Jean e Rita;
Minha mais bela razão para existir.

“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. ”

Gaiolas ou Asas, Rubem Alves.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Ao meu pai Jean, herói que sempre me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

À minha mãe Rita, que, apesar de todas as dificuldades, me fortaleceu e para mim foi muito importante.

Às minhas irmãs Júlia, Nicolly e Sophia pelos momentos de risadas quando estava cansada e desanimada.

À Áurea, pela confiança e por acreditar e torcer pelas minhas vitórias.

À Regina, por acreditar no meu potencial, e por todos os ensinamentos vivenciados dentro e fora do ambiente escolar.

Em especial à minha orientadora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes, por toda paciência e dedicação que me auxiliou durante a construção desse trabalho.

Às professoras Dr^a Ireuda Mourão e Dr^a Graciella Watanabe por aceitarem o convite para compor a banca examinadora e avaliar minha pesquisa.

As minhas amigas, pela força e apoio durante o momento da construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos alunos e professores que auxiliei no Jardim de Infância 304, em especial a Regina e a Gislene. Agradeço, também, à equipe do Colégio Sagrada Família- Menino Deus. Eterna gratidão por ter aprendido com vocês.

A todas as pessoas que não citei, mas que tiveram um grande significado e contribuíram para essa vitória.

Gratidão

RESUMO

Esse estudo buscou compreender como a organização da rotina escolar pode influenciar (ou não) na formação de sujeitos autônomos na educação infantil. Busquei respaldo teórico em autores, tais como: Barbosa (2000), Huguet; Solé; Basseadas (1999) e Bilória; Metzner (2013) referente à organização, planejamento da rotina escolar, conceituação de rotina e cotidiano. Recorri a Freire (1999) e a Kamii (2014) para discutir a construção/ condução da autonomia do sujeito, passagem da autonomia para heteronomia. No que diz respeito à metodologia adotada, acompanhei a prática de uma professora do 1º período da educação infantil, na faixa etária de 4 anos em uma instituição pública do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2016. Optei, amparada por Gil (2012), pela observação participante e pela entrevista semiestruturada. Como resultados ilustrativos, foi possível notar que a organização da rotina escolar influenciou, diretamente, na construção do sujeito autônomo. Chamou-me a atenção o fato de que os alunos estavam habituados e faziam sempre referência ao registro da rotina. Pareceu evidente essa preocupação, uma vez que tinham um “retrato” prévio da jornada vivenciada. A partir disso, o tempo e os espaços integram esse fazer pedagógico baseados nas atividades do cotidiano: interação, socialização e partilha, logo, esses momentos propiciaram uma construção da autonomia.

Palavras-chaves: Educação infantil. Rotina. Planejamento. Heteronomia. Autonomia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Registro da rotina	37
Quadro 2: Acolhida em sala (Música Boa dia, como vai?)	40
Quadro 3: Escolha do aluno para fazer a Contagem Oral e Colorir Calendário	44
Quadro 4: Participação dos educandos na organização da rotina.....	45
Quadro 5: Contaço de Histórias.....	48
Quadro 6: Espaços de maior recorrência de conflitos.....	52

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Registro da Rotina no quadro por meio de imagens	37
Imagem 2: Registro da Rotina no quadro por meio do Desenho	38
Imagem 3: Chamadinha interativa	42

LISTA DE ABREVIATURAS- SIGLAS

DCNEIs - Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

EAPE -Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

FE -Faculdade de Educação

FUNDEB -Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

LDBEN -Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE's -Necessidades Educacionais Especiais

PIBID -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP -Projeto Político Pedagógico

RCNEI -Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEE-DF -Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB -Universidade de Brasília

1 MEMORIAL EDUCATIVO

Fazer uma retrospectiva da minha história não é uma tarefa fácil, pois não me recordo de alguns fatos marcantes. Por isso, recorri aos meus pais para me ajudarem a (re) lembrar.

1.1 Memórias do meu ser: educação básica.

Nasci em Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal no dia 05 de Abril de 1993. Era a filha caçula. Na época, tinha apenas um irmão. Meus pais se separaram quando eu tinha em torno de nove anos. Esse acontecimento teve bastante influência na minha trajetória educacional.

Lembro-me que meu primeiro contato com ambiente educacional foi aos quatro anos numa escola pública na cidade em que nasci. Dessa época, recordo-me muito das brincadeiras, alegrias que eram transmitidas pela professora. Gostava de ir à escola. Em alguns momentos, até chorava quando não podia ir. Lembro que tinha minhas professoras como referência, e quando brincava de “escolinha” ficava imitando-a. Guardo boas lembranças da educação infantil.

Após dois anos, me deparei com outro ambiente. Continuei estudando na mesma escola, porém, fui para o ensino fundamental, e logo percebi a estranheza do ambiente. A professora era ótima, mas não tinha a alegria da educação infantil. Para mim foi um choque. Esse momento de transição foi marcante e, com outros acontecimentos pessoais, me deixaram desmotivada. Dentro de alguns meses, fiz amizade com colega que se chama (N¹). Éramos melhores amigas, morávamos na mesma quadra. Ela me ajudou a perder a timidez e socializar com outros colegas. Nesse momento, vivia uma fase difícil, meus pais estavam tendo discussões recorrentes, fato que me deixava bastante recolhida e triste. Essa amizade me ajudou muito. Lembro-me que a professora não queria que sentássemos uma do lado da outra, ela trocava nossos lugares, e, quando isso acontecia, eu, por todos os problemas que estava vivenciando em casa, me desabava a chorar. Assim, fragilizada, só chorava na sala de aula. A professora me encaminhou para a equipe de psicólogos da escola, a fim de que um profissional me auxiliasse.

Quando a (N) faltava, eu chorava a aula inteira. Minhas recordações do 1º ano e 2º anos do ensino fundamental são essas. Tive dificuldade para aprender a ler, e,

¹ Nome fictício dado a colega do Ensino Fundamental.

uma vez por semana, tinha aula de reforço com a professora no turno contrário. No 2º ano, minha vida familiar estava se desabando, como criança, sem entender muita coisa, travei, meu mundo parou. A amizade com a (N) seguia, porém, a remanejaram para outra turma e eu continuei na mesma. Esse foi mais um acontecimento para me deixar desmotivada.

Era daquelas crianças que chorava boa parte da aula, sentia falta da amizade, e, por todos os acontecimentos dentro de casa, perder a amiga foi um estopim. Porém, logo me remanejaram para a mesma turma da (N). Assim, fiquei um pouco mais feliz. Em casa, com minha prima e vizinha, lembro-me que brincávamos muito de “escolinha”, era nossa brincadeira preferida. Tínhamos um quadro negro pequeno e giz, e assim imitávamos o que tinha ocorrido na escola.

Aos poucos, fui desenvolvendo a prática da leitura e da escrita. No 3º ano, meus pais decidiram me colocar num colégio particular da cidade em que morava. Deslocava-me com transporte escolar e fiz muitos amigos. Porém, fiquei um pouco triste, pois a amiga (N) não iria, mas não tinha escolha. Mas uma vez na semana ela iria me visitar, e brincávamos muito, inclusive de “escolinha”. O 3º ano foi um dos mais difíceis da minha vida, foi o ano em que meus pais se separaram. Não bastava a transição de série, escola, ausência da amiga, o que tanto temia aconteceu. Na escola, apenas chorava. Meu rendimento caiu bastante já que o ambiente em casa era triste, sem sentido com ausência do meu pai. Éramos eu, minha mãe e meu irmão. Novamente, fui encaminhada ao psicólogo, mas, sinceramente, não me lembro de ter obtido muito efeito com as seções. O apoio da escola foi fundamental para meu processo de ensino-aprendizagem, ocasião em que tive todo o suporte para aguentar essa fase.

No 4º ano, a pressão da formatura era inexplicável. Lembro-me que meus colegas estavam ansiosos desde o 2º bimestre enquanto eu sonhava com a volta dos meus pais. Fazia natação, inglês e reforço no turno contrário. Essas atividades ocupavam minha cabeça e foram minha válvula de escape. Na leitura e escrita estava ótima, mas na Matemática, e que, por sinal, era a matéria que não gostava, tive bastante dificuldade. No final do ano, fiquei para recuperação. A formatura era antes da prova de recuperação. Por fim, fiz a formatura antes de saber se iria passar para série seguinte, e, já estava de férias das outras matérias, meu foco era matemática, estudava dia e noite, muitas horas por dia. Assim, no dia da prova, estava muito ansiosa, porém, fiz com calma e tirei 10. Ufa! Mais uma etapa complicada passou!

A separação dos meus pais ainda me abalava, entretanto, a dor não era com a mesma intensidade. Aos poucos, fui me recuperando.

No 5º ano, mudei de escola novamente. Fui para uma escola em outro bairro e continuei indo de transporte escolar, o que era bem animador por conhecer e socializar com outras crianças, mesmo que chegava em casa após 50 minutos. Minha mãe trabalhava o dia todo e meu pai não morava mais comigo. Assim, ficamos na supervisão da avó materna, que ajudou demais. Diversas mudanças escolares aconteceram, passei a ter em média nove professores, mapeamento, mudança de salas. Fiz muitos amigos que permanecem na minha vida até os dias de hoje.

Do 6º ano ao 8º, tive dificuldades com a matemática. Porém, contei excelentes professores que me ajudaram e a matemática não era o problema maior.

1.2 Memórias do meu ser: Ensino Médio.

Novamente, para o 1º ano do Ensino Médio, mudei de escola. Passei a estudar mais perto de casa e, com isso, íamos andando. Mudanças aconteceram outra vez, ambiente escolar, pessoas, didáticas de aulas, e enfim, o ensino médio chegou.

Ao me deparar com disciplinas de exatas, era totalmente estranho e confuso. E, se for parar para pensar, realmente, nunca gostei de Matemática, por conseguinte, também não tive estima pela matéria de Física.

No 2º ano, escutava bem distante sobre a Universidade de Brasília, mas não tinha interesse. Fiz amizades que levo até os dias de hoje. No meio do ano, meu pai cogitava a ideia de mudar novamente de escola, agora para uma escola de grande porte e particular. Para não mudar de escola no meio do período letivo, deixamos a ideia para o ano seguinte.

Assim aconteceu, nessa nova escola, foi um “mix” de sentimentos e o foco da instituição era a Universidade de Brasília, que, para mim, continuou sendo indiferente. Desde o 1º ano, estava em dúvida de qual curso escolher, minhas opções eram Serviço Social ou Pedagogia. A pressão que a instituição fazia em nós, alunos, era imensa, visto que esse era o assunto mais comentado. Fazia o 3º ano pela manhã e à tarde pré-PAS, eram aulas que focavam o Programa de Avaliação Seriada, outro

meio para ingressar na Universidade². Passava o dia estudando, e, aos poucos, fui me convencendo da ideia de tentar ingressar na Universidade.

Decidi o curso, escolhi Pedagogia apesar de ouvir muitas críticas em relação à profissão, mas isso não me abalou, estava decidido! Pois desde pequena já era apaixonada pela profissão, a mesma já estava presente na minha vida através da brincadeira e do trabalho de minha mãe, que era em uma creche, ou seja, a profissão de professor acompanhou minha vida desde sempre. E assim, fiz o vestibular do meio do ano como “treineiro”, e boa parte da turma fez concorrendo às vagas, até que saiu resultado, e, de 30 alunos, 12 passaram no vestibular antes de concluir o ensino médio. Eis que recorreram para liberar diploma, a fim de fazerem o registro e conseguiram.

Na turma, permaneceram alunos que queriam cursos com alta concorrência e os que fizeram como treineiro. Continuei a estudar, meu foco era Universidade.

1.3 Memórias do meu ser: Após Ensino Médio – caminho para Universidade.

No ano seguinte (2011), me matriculei em cursinho Pré-vestibular, estudava de manhã e algumas tardes também. Fiz vestibular e não passei. Foram um ano e meio de cursinho. Mudei de instituição, comecei a estudar mais, renunciei meus finais de semana. Porém, foram três vestibulares e não passava na redação. Meu problema era específico, pois tinha acertos suficientes para passar no vestibular. No meio do ano tomei uma decisão: não iria mais fazer cursinhos pré-vestibulares. Passei a estudar em casa e focar na redação. Contratei uma professora particular de redação uma vez por semana. Foram os seis meses de muita dedicação, já que estudava dia e noite.

Eis que fiz a prova do vestibular e, no dia, fiz a prova confiante, mas o tema da redação não favoreceu muito, mesmo assim, fiz o melhor. No dia do resultado do vestibular, minhas amigas insistiram muito para que eu fosse ver o resultado na Universidade. Meu medo era maior, não queria. Porém, fui.

² O Programa de Avaliação Seriada foi criado pela UnB em 1996 como uma alternativa ao ingresso na Universidade. Objetiva integrar a educação básica e superior para promover melhorias na qualidade de ensino.

A sensação de ver seu nome na lista dos aprovados é indescritível. Todo esforço valeu a pena. Foram muitos gritos, choros de felicidades e muitas comemorações.

1.4 Memórias do meu ser: Universidade

Ufa! Ingressei numa Universidade Federal. Desde que ingressei me dediquei ao máximo. No 3º semestre, fiz a disciplina de educação infantil, foi um dos momentos que descobri a área que quero atuar. Assim, fiz projeto³ 3 fase⁴ na educação infantil, fase 2 na área de Orientação Vocacional e, atualmente, curso a fase 3 na área de Currículo.

A educação infantil me encantou. Não continuei na área das fases seguintes do projeto três, pois a professora tinha saído para o pós-doutorado. Na faculdade, não tinha ainda professora responsável pela área de educação infantil. Desse modo, tive que procurar outras áreas com as quais tenho afinidade. Logo surgiu a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, onde aprendi bastante relacionando a teoria com a prática, já que tive a oportunidade de vivenciar, no contexto de uma instituição pública, a profissão docente.

Desde o começo, gostava da educação infantil, mas me apaixonei mais ainda no PIBID. Encantada e apaixonada por essa etapa da educação básica, aprendi demais com todos os profissionais da escola em que atuava. Após anos de PIBID, tive que sair do programa, desse modo, procurei estágio em escolas particulares. Logo, consegui estágio remunerado numa escola particular de médio porte. Nessa instituição, fui alocada para auxiliar uma turma de 2º período e/ou Jardim II (crianças com cinco anos de idade), experiência que contribuiu ainda mais para que me apaixonasse por essa etapa da escolarização básica.

Após essas experiências na educação infantil, continuo com o mesmo objetivo: ser professora desse segmento, de preferência na SEE/DF⁵.

³ Os projetos são como disciplinas na Faculdade de Educação. Porém, possui carga horária maior, número de créditos superior e mescla a teoria com a prática. São divididos em diversas áreas que se podem atuar pedagogicamente.

⁴ O projeto 3 possui 3 fases, sendo 2 obrigatórias no currículo de Pedagogia. O aluno pode escolher qual área seguir, dentro das opções que são ofertadas a cada semestre. Podendo assim, variando.

⁵ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

O interesse por pesquisar e estudar profundamente sobre o planejamento da rotina na educação infantil e a autonomia do sujeito na sala de aula veio a partir de perceber, na vivência do PIBID, o quão importante é a vivência de uma rotina para a organização do espaço e o uso do tempo em sala de aula. Até que ponto o aluno participa dessa rotina? É aí que entra em cena a construção da autonomia do educando considerando esse aspecto.

Desse modo, meu objeto de pesquisa é o Planejamento da Rotina escolar e analisar se, durante a operacionalização da rotina, há o desenvolvimento da autonomia do sujeito aprendiz. Como se dá o planejamento da rotina? De que modo a rotina é conduzida na sala de aula? Foi possível apreender, durante a rotina, a contribuição na/para a autonomia da criança na educação infantil? São essas indagações que a pesquisa tem por objetivo analisar considerando os dados coletados no primeiro semestre de 2016.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ORGANIZAÇÃO E DO PLANEJAMENTO DA ROTINA PEDAGÓGICA	19
1.2 CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO.....	25
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	31
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	32
2.2 ALGUNS DADOS DA TURMA PESQUISADA.....	33
2.3 PERFIS PROFISSIONAL E ACADÊMICO DA PROFESSORA PESQUISADA.....	34
2.4 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	34
2.5 TRATAMENTO DE DADOS	35
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	36
3.1 O REGISTRO SISTEMÁTICO DA ROTINA PARA OS ALUNOS.....	36
3.2 PARTICIPAÇÃO DOS APRENDIZES NA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA	45
3.3 ACONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EMPREGADA NA ROTINA	48
3.4 FORMAS DE TRATAMENTO DOS CONFLITOS VIVENCIADOS A PARTIR DA ROTINA	51
3.5 ASPECTOS DE AUTONOMIA E SUA CONSTRUÇÃO PREVISTA NA PROPOSIÇÃO DA ROTINA	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	64
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE	68
ROTEIRO PARA TRATAMENTO DE DADOS	68

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, buscamos analisar a importância da rotina como alternativa de planejamento da ação docente na educação infantil, bem como se é possível apreender, nesse processo, se há uma intencionalidade de contribuir com a autonomia do aprendiz na construção e condução da rotina.

O interesse pela temática surgiu por meio da experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Brasília (UnB), programa em que permaneci por dois anos e seis meses. Nesse período, percebi a importância da rotina escolar e como ela se constitui no espaço da sala de aula. A instituição ancorava sua prática no Currículo em Movimento, prescrito pela Secretaria de Educação (SEE-DF 2013), e, no caso da educação infantil, abordava os princípios que orientavam as aprendizagens a serem promovidas com as crianças e, também, a junção de elementos básicos do trabalho educativo com crianças pequenas (4/5 anos), abordando como eixo integrador: *educar e cuidar, brincar e interagir*.

A instituição pesquisada optava, na ocasião da pesquisa, pela Pedagogia de Projetos. Assim, no momento em que estive acompanhando as práticas, observei a proposição e operacionalização de projetos de empreendimentos e investigativos. De acordo com PPP (Projeto Político Pedagógico) de 2016 da instituição, esta acreditava na construção de uma autonomia ancorada numa prática educativa compromissada

É sabido que a Pedagogia de Projetos surge da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando, abordando, com ênfase, a autonomia. Nesse processo, há uma valorização da atuação do educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e pelo desenvolvimento de cada projeto de trabalho.

Nesse estudo, me interessei em investigar se a rotina na educação infantil contribui no desenvolvimento da autonomia? Busquei fazer uma reflexão teórico-prática sobre a rotina escolar na educação infantil e sua influência na construção da autonomia do indivíduo. Para isso, explicitarei a posteriori o referencial teórico em que o texto está ancorado, a metodologia adotada, os resultados alcançados e, por fim, algumas considerações.

Objetivo Geral:

- Compreender como a organização e a vivência da rotina escolar podem influenciar (ou não) na formação de sujeitos autônomos na educação infantil.

Objetivos Específicos:

- Investigar como uma professora, que atuava com crianças de cinco anos numa instituição pública de educação infantil, mediava a construção e operacionalização da rotina com seus alunos;
- Verificar como os alunos percebiam o estabelecimento da rotina e sua organização do ambiente escolar, em geral, e da sala de aula, em particular.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Discussão teórico-metodológica da organização e do planejamento da rotina pedagógica

A pré-escola era caracterizada, até os meados do século XX, essencialmente por seu caráter *assistencialista*, cujo objetivo era alcançar as classes trabalhadoras, liberando o tempo para a mãe poder exercer suas atividades profissionais. Havia, ainda, a função *compensatória*, também voltada às classes populares e que compensava os atrasos decorrentes das privações culturais e econômicas; a *terapêutica* que substitui a família e o profissional especializado na resolução de problemas e, por fim, a *nutricional* que garante o ensino de hábitos alimentares e compensam a desnutrição infantil (SANTOS, 2004). Porém, essas funções nem sempre se apresentavam isoladas. Com o tempo, foram compartilhando o espaço com outras perspectivas, resultando numa inserção da dimensão educativa que, na contemporaneidade, conhecemos como sendo a primeira etapa da escolarização básica: a educação infantil (BRASIL, 1996).

Assim, vem sendo observada a expansão da educação infantil no Brasil, bem como sua legitimação na base legal brasileira que somente ocorreu em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) a qual:

Regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Desse modo, a educação infantil ganhou destaque, já que se integrou à educação básica. Cabe ressaltar, também, que, nessa etapa, a avaliação não é classificatória, ou seja, não classifica objetivando-o promover à série seguinte.

Porém, a partir de 2013, o cenário da educação infantil obteve mudanças na sua legislação que influenciou, novamente, essa etapa. A lei nº12.796, de 4 de abril de 2013, por exemplo, altera a lei nº9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Conforme as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º no inciso I:

A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2013).

A partir dessa reformulação da lei, foi estabelecida a obrigatoriedade e dever do Estado no atendimento à criança de quatro aos dezessete anos. Os pais são responsáveis pela sua educação, assim fazendo com que eles matriculem seu filho na escola. Pouco mais de dez anos após, houve uma conquista importante para o cenário da educação infantil, pois esta etapa foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)⁶.

É inegável que, por meio dessa base legal, o ensino fundamental continua sendo prioridade da educação nacional, mas existe um respaldo para o financiamento da educação infantil, visto que, anteriormente, só havia fundos de investimentos para a pré-escola (etapa de 4 e 5 anos). As creches, portanto, não se valiam desses fundos. Após essa consolidação, a primeira etapa da educação básica atribui aos Estados e Municípios que deve subsidiar essa etapa.

Conforme, o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Doravante, DCNEIs) (BRASIL, 2009), as creches e pré-escolas caracterizam como um ambiente de educação com jornada integral ou parcial. Essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos: físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Portanto, a educação infantil constitui as bases da personalidade humana, da vida emocional, da inteligência e da socialização, que tornam essas primeiras experiências essenciais na vida do sujeito (MATHIAS; DE PAULA, 2009).

O docente, em sua prática, necessita estimular os alunos a desenvolver seus aspectos físico, psicológico e cognitivo, ou seja, por meio de atividades lúdicas e diversificadas que podem auxiliar no enriquecimento do sujeito, na sua constituição como sujeito cognoscente que é.

A interação com outras crianças é fundamental para o processo de socialização e aprendizagem do aprendiz. Para isso, é importante que o professor priorize, em sua prática, aquelas dimensões, objetivando o desenvolvimento integral da criança. Composto o escopo da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, a rotina

⁶ O FUNDEB substituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que era restrito ao financiamento do ensino fundamental). Inicialmente, o projeto incluía apenas a pré-escola, fragmentando a educação infantil.

possui objetivos que vão em direção ao planejamento das diversas atividades, assim como propicia a realização de ações novas na sala de aula.

O planejamento da rotina escolar atrela, ao ambiente, as interações mantidas entre o professor e o sujeito, no caso, a criança. A ação do professor como mediador na atuação do planejamento é importante, visto que possibilita o encontro de soluções e ações futuras para o desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo, Bassedas, Huguet e Solé (1999),

O planejamento é uma ferramenta na mão do professorado que lhe permite dispor de uma previsão sobre o que acontecerá durante a aula; uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações, bem como deixar de lado uma situação, no momento da prática, não aconselhar que seja feito. (BASSEDAS, HUGUET e SOLÉ, 1999, p.113.)

Além de priorizar o que vai ser explorado em sala de aula, conforme componentes curriculares, o planejamento da rotina acopla, ainda, os encaminhamentos didáticos que serão adotados pelo professor em concordância com os alunos. O momento de organização e planejamento traz, portanto, reflexões das ações e metodologias para o professor.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 196):

Cabe ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los (p.96).

Assim, o professor precisa planejar atividades elencadas no desenvolvimento da turma, já que sabemos que cada turma é singular, com características e aspectos diferentes, e isso é para ser levado em consideração. Essa atividade é respaldada no currículo que a instituição educativa adotou no Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como em outras fontes oriunda, sobretudo, da secretaria de educação. Todavia, com o planejamento, o professor reconhece se alcançou seu objetivo, quais dificuldades houve e, também, permite que ele reflita sobre sua prática pedagógica. Além disso, como está o andamento/rendimento de cada criança nas suas múltiplas dimensões.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), o planejamento é percebido, muitas vezes, como a rotina, na qual deve ser seguida fielmente. Em outro momento, é entendido como um instrumento de que o professor guarda até que alguém dele necessite. A rotina diária, então, é imposta pela professora com atividades ou ações que sempre são seguidas em um determinado horário. Entretanto, é preciso considerar que a rotina não precisa se caracterizar como um planejamento engessado, sem flexibilização. Ao longo da concretização da aula, de uma sequência didática, é possível ter reencaminhamentos das atividades, ajustando-as às necessidades do grupo-classe.

Segundo Barbosa (2000), a rotina é indispensável para o cotidiano. Logo, é importante diferenciar *rotina* de *cotidiano*. Conforme a autora, “*rotina* é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil lançam mão, a fim de estruturarem sua ação pedagógica” (p.40); já *cotidiano* “refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como, também, é o locus onde há possibilidade de encontrar o inesperado.” (BARBOSA, 2000, p. 43).

Assim, a rotina é fundamental para que se tenha um planejamento e não haja atividade por atividade, ou rituais repetitivos. É interessante que seja flexível, dinâmica e inovadora. A organização do tempo e seu uso são imprescindíveis no desenvolvimento da rotina no cotidiano da sala de aula. São elementos essenciais que o professor necessita estar atento. Com isso, ao planejar a rotina escolar, o professor carece considerar elementos, tais como: materiais, uso do tempo, atividades propostas, interações e sujeitos que irão realizar, e se adequar a suas realidades.

Para abarcar todos esses aspectos, o professor deve planejar com cautela e considera os conhecimentos prévios da turma. Logo, analisar e observar a sua organização, a coordenação do tempo, ou seja, a ideia de tempo para cada atividade proposta e, também, para alguma atividade dirigida ou livre para ser operacionalizada caso seja necessário. Assim, o planejamento da rotina escolar implica na organização do ambiente, do tempo estipulado, das atividades previstas entre outros aspectos.

Especificando, sabemos que o ambiente é um local onde acontecem as interações e aprendizagens dos indivíduos. Esse espaço físico é primordial para a realização do desenvolvimento do trabalho pedagógico e, claro, para o avanço do aprendiz nas suas múltiplas dimensões. Bassedas, Huguet e Solé (1999) realçam que “as crianças necessitam de espaços abertos e com o mínimo de condições

higiênicas e físicas (luz, ventilador, amplitude e outros) para se sentirem à vontade”. (p.106). Portanto, por meio do ambiente organizado e/ou da aula planejada é possível que haja compreensão, por parte dos alunos, das atividades a serem desenvolvidas e da finalidade educativa como um todo.

Sabemos que, quando o professor planeja a aula, ficam claros quais são os objetivos que deseja alcançar, suas metas, expectativas em relação a cada aluno. Sobre a organização e vivência da rotina, Bilória e Metzner (2013) realçam, especificamente, o que caracteriza o momento da hora da roda. Segundo as autoras:

Hora da roda é um dos momentos mais importantes, pois ao receber as crianças o professor proporciona segurança após a chegada, conversando com as crianças sobre as atividades que serão realizadas naquele dia, estimulando-as a contarem as suas vivências, trabalhando o calendário, a chamada e escolhendo o ajudante do dia (BILÓRIA; METZNER, 2013, pg.6.).

As atividades presentes na rotina costumavam ser organizadas da seguinte forma: permanentes, sequenciadas, sistematização, independentes, além dos Projetos. Cada uma exercia, portanto, uma função específica.

As atividades do dia a dia são ‘aquelas que acontecem no cotidiano, ou seja, diariamente como parque e lanche. As sequenciadas alcançam um período relativamente curto (uma semana). A professora pode contar uma história, em seguida, propõe uma atividade relativa ao conteúdo do texto. As sistematizadas são incluídas em todas essas citadas e as atividades independentes são exercidas em particular por cada professora.

Essas atividades “*hora de*” são comuns e ganham os seguintes formatos: hora da higiene, do lanche, do parque, da atividade em sala de aula, entre outros. Assim, caracteriza o grupo de atividades do cotidiano, pois ocorre diariamente, independente se for um dia temático. Esse *dia temático* tem, em sua configuração, *atividades permanentes e sequenciais*, já que são desenvolvidas em um determinado dia, mas é uma ação contínua. Logo, tem, também, as *atividades de projetos*, que são desenvolvidas no decorrer do período letivo. São atividades que a escola desenvolve e que são específicas em um dia na semana, ao longo do ano, se tornam *atividades permanentes*.

No ambiente escolar, é possível notarmos espaços setorizados, onde há sala de jogos, leitura, brinquedos, informática. Percebo uma relevância que esses espaços

suscitam na organização e condução da rotina escolar, principalmente na educação infantil, visto que as crianças carecem de atividades singulares que articulem a ludicidade, o tempo, entre outros aspectos.

Contudo, devemos abordar assuntos propostos pelo Currículo com máximo de ludicidade e espontaneidade. As crianças se encantam pelo “novo”, “diferente”, o mínimo que seja para o professor, não é o mínimo para criança, ou seja, deve-se buscar sempre inovação. Cada etapa não pode ser muito longa, visto que há, frequentemente, uma dispersão por parte dos aprendizes.

Nessa etapa da escolarização, portanto, as crianças se encantam pelo *novo*, de modo a esperarem, na ação docente, inovações constantes. Sobre esse assunto, Gallardini (1996) realça que:

A organização do espaço é a tradução não só do que pensarmos sobre as crianças como do que conhecemos sobre elas, quer dizer, das teorias de desenvolvimento. Assim, espaços e tempos aconchegantes, convidativos, legíveis e com materiais disponíveis que autorizem a partilha, o movimento e a autonomia são alguns aspectos que a proposta pedagógica deve alcançar (p. 44).

O cotidiano e a condução da rotina são, basicamente, caracterizados por atividades de *partilha, socialização, interação*, o que propicia espaços de agregações, aconchegos e interações com outros indivíduos que atuam na construção da autonomia da criança. O espaço é, com isso, fundamental para manter uma organização da rotina e condução da ação docente.

Nesse cenário, a organização do ambiente e o uso do tempo são substanciais quando se pensa em planejamento da rotina escolar. Conforme frisei nessa sistematização, é crucial que haja, durante a operacionalização da rotina, reorientações, adaptações das atividades sugeridas às necessidades da turma, o que sugere a todo momento, ajustes no uso do ambiente, do tempo.

Não há espaço, nessa dinâmica de organização e condução da rotina pedagógica, para as padronizações. Toda sala é heterogênea, e, como tal, carece de intervenções didáticas que alcancem a coletividade, bem como as que vão em direção às especificidades/necessidades de aprendizagens individuais, assim o professor deve estar atento às singularidades de cada aluno, e desenvolver atividades diferenciadas, se for necessário.

É oportuno salientar, ainda, que, durante a vivência sistemática de uma rotina, os aprendizes internalizam, gradativamente, as etapas da aula. Por exemplo, há ciência de que, após o lanche, são direcionados, quase sempre, ao momento do parque. Em função dessa apropriação, criam expectativas diversas de engajamentos nas atividades propostas, conforme suas preferências, claro.

É importante que a instituição educativa promova momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores, conforme aponta Coutinho (2002). A variação das atividades conjugadas com diferentes formas de agrupamentos, é interessante para maior inserção e interação do grupo-classe. Com isso, assegura-se, sistematicamente, a articulação prevista no Currículo em Movimento (SEE-DF, 2013) entre os eixos: educar, cuidar, brincar e interagir.

A seguir, enfocarei o tema da construção do sujeito autônomo na educação infantil, tomando como referência a construção e condução da rotina pedagógica.

1.2 Construção do sujeito autônomo

A autonomia é um tema que vem sendo amplamente discutido no cenário educacional. É oportuno destacar que Freire trouxe contribuições significativas nessa área. Segundo o autor, autonomia é concebida como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade (FREIRE, 1996). Ainda conforme Freire, o sujeito autônomo é capaz de tomar decisões, ser responsável por suas ações, ter visão crítica. É por meio da educação que a autonomia do sujeito se desenvolve.

A construção da autonomia do sujeito tem início no contexto familiar e segue em outros espaços sociais, incluindo a instituição educativa. Em se tratando desse último espaço, a autonomia é tecida por meio da relação aluno-aluno; relação professor-aluno, além de outras configurações. Mas, afinal, o que é autonomia? O conceito de *autonomia* relativo ao contexto da escola tem diferentes interpretações, conforme autores que estudam o tema. Para Machado (1989), etimologicamente é um termo de origem grega significando aquele que se rege pelas próprias leis. Aplicado à escola, o conceito de autonomia reflete na capacidade reconhecida de tomar decisões em relação aos aspectos da instituição.

Cada espaço educativo concebe e pratica (ou não) a autonomia. É interessante ressaltar que esta é sempre relativa, uma vez que há prescrições oficiais direcionadas à ação pedagógica. Entretanto, é importante assegurar a autonomia dos diversos sujeitos em suas relações, ainda que seja relativa.

No espaço da sala de aula, há uma *massa de manobra* frente às prescrições oficiais, ou seja, o professor *fabrica táticas* de sobrevivência em meio às orientações da secretaria de educação (CERTEAU, 1994). Desse modo, é possível apreender especificidades da prática pedagógicas que se distanciam do oficialmente prescrito que, segundo o autor, se caracteriza como *estratégias*.

Em se tratando da heteronomia e autonomia, Freire (1996) aponta que:

Se trabalho com crianças deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos, se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar com estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 1996, p. 78).

Desse modo, sabemos que a presença do professor é fundamental para a construção e/ou condução da autonomia do indivíduo. Na sala de aula, abordando o contexto tradicional de educação, entendo que esses dois conceitos (autonomia e heteronomia), divergem, relacionam-se com *autoridade e disciplina*, que são palavras-chave da educação tradicional (QUEIROZ; MOITA, 2007).

Logo, sabemos que o conceito de *heteronomia* opõe-se ao da autonomia. KAMII (2014) “heteronomia é o contrário da autonomia, que significa ser governado por outrem. ” (p.97).

Contribuir na construção do sujeito autônomo é propiciar uma formação de independência gradativa, de modo que ele, aos poucos, inicie e desenvolva suas atividades sozinho. Entendendo sozinho como uma construção individual necessário, mas que não se refere, em absoluto, a frear as possibilidades interativas de construção do conhecimento em articulação com os diversos sujeitos escolares.

O ensino tradicional parte do pressuposto que o professor é o centro da sala de aula, fiscaliza seus alunos, ministra os conteúdos de forma expositiva, a repetição priorizando, sobretudo, a memorização. O exame, confundido com avaliação, estava ancorado numa perspectiva individualista, competitiva e priorizava a

punição/reprovação para os que não alcançavam a meta esperada por aquele profissional. As perspectivas e práticas que divergem dessas concepções vêm ganhando espaço nos diversos espaços educativos nas últimas décadas. É oportuno frisar que não se confunde a avaliação formativa com ausência de metas e expectativas de aprendizagem previstas para cada ano, etapa da escolarização.

Em razão desse ranço histórico do ensino e da avaliação, no momento em que o profissional professor tenta ser exceção e busca trabalhar na perspectiva da avaliação formativa, há um estranhamento por parte dos discentes, que, desde cedo, estão inseridos num regime fechado e verticalizado de ensino e de aprendizagem. Essa educação libertadora, autônoma, algumas vezes, é confundida com a não autonomia. De acordo com Freire (2000) é lastimável e preocupante quando famílias “vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças ficam caladas, cabisbaixas, ‘bem-comportadas’, submissas, nada podem” (p. 36).

O autor aborda a educação em seu contexto tradicional, frisando que prevalece o autoritarismo em muitos espaços educativos, inclusive na educação infantil. Nesse contexto, as crianças são obrigadas a ficarem quietas o tempo todo, não correm, não conversam, não brincam, além de outros aspectos. Essa postura se distancia, e muito, do que estou defendendo como autonomia e criticidade na educação infantil. Entendo que a participação efetiva na elaboração e condução da *rotina pedagógica* favorece a construção desse sujeito autônomo por mim defendido.

No que tange aos pressupostos realçados por Freire, entendo que a melhor maneira de educar uma criança é ensiná-la a compreender os limites entre *autoridade e liberdade*, dessa forma, aos poucos, começamos a exercitar a autonomia individual de cada sujeito.

Sabemos que a autoridade está ligada diretamente com o autoritarismo, aspecto muito utilizado na educação tradicional. Paulo Freire (2000) aborda que “sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce. ” (p. 34).

Conforme Freire (2000):

A melhor maneira de se educar uma criança é deixá-la consciente dos limites entre a *autoridade e a liberdade*, de forma a exercitar a gestação de sua autonomia, de torná-las “seres para si”, capacitadas para avaliar, comparar, escolher, decidir e, finalmente, intervir no mundo. Contudo, Freire deixou claro que as liberdades se constituem entregues a si mesmas (p.59).

Não obstante, é importante trabalhar com a criança a questão da autonomia nas pequenas e simples ações, a fim de que a mesma não se torne um sujeito egoísta. Daí a importância da interação com outros indivíduos da mesma idade e de idade distintas nos diferentes espaços sociais, inclusive no espaço escolar.

Compreendo que o meio social auxilia no desenvolvimento da criança, conforme defende Vygotsky (1995) a partir do sociointeracionismo. É crucial que o sujeito mais experiente proponha experiências rotineiras diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer a autoestima e a autonomia, ou seja, as relações sociais. Portanto, o autor tem como pressupostos básicos de sua teoria a ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com o meio social.

Do mesmo modo, Petroni e Sousa (2009) afirmam que:

O conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou ao longo de seu desenvolvimento, por meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (p.355).

Desse modo, há um entrelaçamento do que é construído nos diferentes espaços. Daí a relevância de o professor entender e praticar a autonomia enquanto liberdade de ação. O papel do professor frente à autonomia da criança é de ensiná-la a desenvolver e resolver suas questões, bem como, aos poucos, atribuir tarefas para a mesma exercer.

Conforme Basseadas, Huguet e Solé (1999), ao se referirem à autonomia da criança desenvolvida em sala de aula:

na organização da sala e dos espaços adjacentes (banheiro, entrada, etc.), é preciso considerar os objetivos educativos que a esses se referem. Nessa idade, a autonomia é uma das finalidades importantes: aprender a tirar o abrigo e a colocar avental, a pendurar a mochila e saber localizá-la ou indicá-la, guardar os brinquedos, joguinhos e materiais da sala nos seus espaços correspondentes (p.111).

Desde o 1º período (4 anos), etapa onde a criança entra na escola pela primeira vez, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) é essencial que o professor a ajude a construir sua autonomia por meio de várias alternativas didáticas, incluindo: a interação com os sujeitos, a partilha de materiais,

brinquedos, pedindo ajuda da criança nas ações em sala de aula, entre outros aspectos. Deve ser construída aos poucos, pois, logo a criança vai se apropriando da rotina.

Há, também, o interesse pela autonomia na resolução de conflitos que devem ser mediados pelo professor, porém, o mesmo deve deixar que a criança *reso/va* a divergência sozinha, claro, com suas intervenções. Assim, a criança não fica dependente de uma pessoa adulta para resolver conflitos oriundos de seu contexto. Nesses casos, o professor deve estar sempre por perto, acompanhando e intervindo, caso necessário. Essa não é uma tarefa simples, mas fundamental no processo de escolarização. É um longo processo, mas atua diretamente na vida da criança.

O profissional professor, de fato, é um protagonista importante na construção desse sujeito autônomo. Não ignora a importância do professor, cujo papel, em sua visão, não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento (FREIRE, 1996).

Ainda de acordo com este autor:

Se trabalho com crianças, deve estar atento à difícil passagem da caminhada da heteronomia para autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (p. 70).

Freire (1999) realça que o professor é responsável por criar e/ou ensinar a criança a ter sua autonomia, a passagem da heteronomia para autonomia, na visão do autor, deve ser sistematicamente explorada por ele, visto que, caso não motive a criança, não pode exigir dela algo que deveria ser ensinado por ele. Desse modo, na compreensão de Freire, é importante a presença do educador na construção de heteronomia para autonomia.

Na mesma direção, Kamii (2014), reportando-se à passagem da heteronomia para autonomia realça que:

A criança torna-se progressivamente mais autônoma à medida que cresce, e, ao tornar-se mais autônoma, torna-se menos heterônoma. Ou seja, à medida que a criança se torna apta a governar-se, ela é menos governada por outras pessoas (p. 99).

O desenvolvimento da autonomia na criança desencadeia diversas situações. Kamii (2014) exemplifica: se a criança mente para os pais e estes, por sua vez, descobrem e resolvem puni-la, há, segundo a autora, três consequências:

- a) **Calculo de Riscos:** a criança punida repetirá o mesmo ato, mas da próxima vez, tentará evitar ser descoberta.
- b) **Conformidade cega:** algumas crianças sensíveis tornam-se totalmente conformistas, pois garantem respeito e segurança. Apenas, obedecem.
- c) **Revolta:** a criança comporta-se muito bem durante anos, mas, decide num determinado momento, e começa a viver por si própria, e não satisfaz seus pais (p. 100).

A punição, reforça o conceito da heteronomia e impede o desenvolvimento da autonomia nas crianças. Em contrapartida, para reduzir a heteronomia e, em seguida, desenvolver a autonomia, é preciso que o adulto reduza seu poder de soberania imposta à criança. Ainda de acordo com Kamii (2014), “se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir o poder do adulto, abstendo das recompensas e castigos” (p.101). Logo, Kamii (2014) afirma que “quando as crianças não têm medo de serem punidas, elas se manifestam espontaneamente e fazem a reparação. ” (p.103). Desse modo, devemos trabalhar a autonomia na moralidade infantil, para que a criança desenvolva sua autonomia moral, porém, o adulto deve reduzir seu poder exercido no sujeito.

A seguir, aponto os instrumentos e procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Conforme mencionado, esse estudo objetivou compreender como a organização e condução da rotina pedagógica pode (ou não) influenciar na construção de sujeitos autônomos na educação infantil, especificamente com crianças de cinco anos de idade. Para isso, recorri à pesquisa de tipo etnográfico que, segundo André (1995), “tem a capacidade de retratar situações vividas no dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (p.45).

É pertinente destacar que os dados aqui explicitados são oriundos do projeto IV Fase II, que se caracteriza como o estágio obrigatório da graduação em pedagogia, que são constituídos em duas fases (I e II). Tendo como premissas na fase I observações ao longo do semestre que devem caracterizar 120h ao total, na fase II, também, é composta por observações e regências, tendo 120h ao total. Essas regências que ocorrem na fase II são dialogadas e definidas com o professor orientador de estágio.

A pesquisa é de abordagem qualitativa que, segundo Gil (2012), tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. Quanto ao seu caráter qualitativo, Mynaio (2001) esclarece que:

se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de vulneráveis (p. 21).

Assim, na pesquisa qualitativa o pesquisador é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, visto que seu conhecimento é parcial ou limitado. (LÜDKE; ANDRÉ 1986 p.11). Em relação a técnica da pesquisa foi a de observação que segundo (VIANNA, 2003), pois busca explicar a problemática, analisando e apresentando as interferências e conclusões em sua finalidade desenvolvida.

O método científico desta pesquisa, quer dizer, “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para alcançar o conhecimento acerca do assunto” (GIL, 2012, p.8), é composto pela técnica de observação e conforme GIL (2012), corresponde a algo que já aconteceu ou que acontece.

Coletei, em um Jardim de Infância do Distrito Federal, os dados que irei analisar foram coletados a partir do estágio obrigatório vivenciado no Projeto IV fase II do currículo do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília- UnB. A técnica utilizada para esta pesquisa foi a observação participativa, que ocorreu no decorrer do dia 07 de março de 2016 ao dia 13 de junho de 2016, totalizando 21 encontros de jornadas completas numa turma de 1º período da Educação Infantil. Dentro dos 21 encontros, selecionei 10 encontros para compor a análise. Ao total foram 90h, porém analisadas foram 41h. Como complementação dos dados, recorri à entrevista semiestruturada com temas pertinentes ao objeto pesquisado. O critério para a escolha das 10 observações, tendo em vista as 21, foi que fiz uma leitura minuciosa de cada uma e selecionei as que estavam com informações mais completas da prática da rotina, tema desse estudo.

2.1 Caracterização da instituição

A instituição em que foi realizada a pesquisa pertencia à rede pública de ensino do Distrito Federal e contemplava 1º e 2º períodos (crianças com quatro e cinco anos) nos turnos matutino e vespertino. Conforme constava no PPP (Projeto Político Pedagógico) de 2016, a instituição iniciou suas atividades no dia 27 de abril de 1977, sendo seu ato de criação legitimado no dia 28 de abril do mesmo ano, por meio da Resolução 100/1977. Sua autorização oficial ocorreu no dia 7 de julho de 1980 – aprovada por meio da Portaria nº17. No período da pesquisa, a equipe era composta por corpo docente e discente da instituição; além de monitores, serventes que cuidavam da limpeza, merendeira que cuidava do lanche, diretor, coordenador e secretária. Os alunos e seus pais/responsáveis compunham a comunidade escolar. No departamento de recursos humanos, faziam parte: direção, com uma diretora, uma vice-diretora; apoio de direção, com uma professora; coordenação, com uma coordenadora pedagógica, uma secretária, duas professoras destinadas aos projetos da escola e duas professoras destinadas a projeto de musicalização e apoio aos alunos especiais. Quanto à equipe docente, esta contava com 12 professoras, sendo que 2 professoras eram destinadas aos projetos de Literatura e 2 professoras; musicalização e apoio aos alunos especiais. A comunidade escolar era composta, em sua maioria, por crianças das cidades satélites, conforme dados do PPP (Projeto Político Pedagógico) de 2016 da instituição.

A instituição costumava realizar uma pesquisa ano após ano, pois acreditava que era uma das etapas mais importantes quando se pensava em planejamento. Era o momento em que os gestores entravam em conflito com o que tinha e o que precisava alterar para se adequar à realidade escolar.

Quanto às instalações físicas, a instituição possuía diversas modificações desde sua inauguração. Na ocasião da pesquisa, tinham quatro salas de aula amplas, todas com banheiros masculino e feminino, purificador de água, TV 21 polegadas, aparelho de DVD e som, filmes e brinquedos, que eram repostos todos os anos. Além disso, possuía, também, uma sala de recursos para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE'S), com projetor de slides, brinquedos pedagógicos e 18 computadores que compunham o laboratório de informática. Havia, também, banheiro adaptado e rampas de acesso com corrimão.

O parque era de ferro e aço, possuía brinquedos em geral e areia branca. O pátio interno era amplo e oportunizava a realização de atividades recreativas direcionadas.

No momento em que o estudo foi realizado, o Jardim era organizado da seguinte forma: pré-escola com oito turmas, sendo quatro do 1º período (crianças com quatro anos) e quatro do 2º período (crianças com cinco anos), distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Totalizavam, dessa forma, 174 alunos matriculados neste nível, segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) de 2016 da instituição.

Ainda de acordo com este documento, a instituição contava com 26 funcionários, dos quais 13 atuavam na carreira do Magistério.

A escolha da instituição foi feita levando em consideração a questão da acessibilidade para a pesquisadora, e, sobretudo, devido à relação já existente com a escola ocasionada por atuações anteriores no local através de programas de estágios e de iniciação à docência (o PIBID) no decorrer do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB.

2.2 Alguns dados da turma pesquisada

Participaram da pesquisa 24 alunos de uma turma de 1º período da educação infantil do turno matutino, sendo 16 meninas e oito meninos. Os alunos tinham em média quatro e cinco anos.

Além deles, havia, em sala de aula, uma professora regente da turma. Em relação ao perfil da turma, os alunos respondiam bem às atividades propostas pela professora, alguns alunos no ritmo diferente dos demais, pois ainda estavam se adaptando a rotina pedagógica.

Na turma, havia sete alunos que já tinham tido contato com o ambiente escolar, no caso, a denominada creche.

2.3 Perfis profissional e acadêmico da professora pesquisada

A professora pesquisada recebeu o nome de Rosa, um nome fictício a fim de resguardar sua identidade. A mesma cursou Pedagogia e graduou-se no ano de 1998, na Universidade de Brasília.

No semestre em que estava concluindo a graduação em Pedagogia, foi aprovada no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nesse período, foi alocada para região administrativa do Varjão e, portanto, assumiu uma turma do ensino fundamental (1º ano do ciclo I) por dois anos. Após esse período, foi trabalhar na educação infantil, totalizando, no momento em que o estudo foi realizado, 20 anos de atuação nessa fase da escolarização e 22 de secretaria.

Nesse longo período de atuação no magistério, cursou pós-graduação lato sensu em Administração Escolar e Psicopedagogia. Cada curso teve duração de um ano e meio na Universidade de Brasília. Além desses, participou de diversos cursos promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), tais como: a arte de contar histórias; currículo em movimento; oficina de musicalização para capacitação de professores e coordenadores da educação infantil no Distrito Federal.

Na educação infantil, atuou por um ano letivo como coordenadora pedagógica e, no momento da pesquisa, afirmou sua pretensa aposentadoria em no período de três anos.

2.4 Instrumentos metodológicos adotados na pesquisa

As técnicas utilizadas para a realização dessa pesquisa foi a observação participativa e a entrevista semiestruturada. A primeira ocorreu durante o estágio

obrigatório vivenciado, denominado Projeto IV fase II previsto no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

As observações participativas, ocorreram no decorrer do dia 07 de março de 2016 ao dia 13 de junho de 2016, totalizando 21 encontros de jornadas completas numa turma de 1º período da Educação Infantil. Dentro dos 21 encontros, selecionei 10 encontros para compor a análise. Ao total foram 90h, porém analisadas foram 41h. Como complementação dos dados, recorri à entrevista semiestruturada realizada no próprio ambiente da instituição com temas pertinentes ao objeto pesquisado, ou seja, com roteiro flexível que buscaram cercar o tema da pesquisa.

O intuito foi acompanhar o processo da organização e vivência da rotina em sala de aula. A partir disso, foi possível verificar qual a importância do planejamento da rotina e seu funcionamento na prática, sua organização, bem como a interação dos alunos frente às atividades propostas. Analisei, também, a construção da autonomia do sujeito nessa etapa da educação básica.

2.5 Tratamento de dados

Recorri, para o tratamento dos dados, à análise de conteúdo temática que, conforme Bardin (1977), consiste numa metodologia de dados qualitativos. A autora aponta que tal método está ancorado na categorização e descrição, inferência e interpretação dos dados.

Alguns temas foram centrais na/para a realização das análises: o registro sistemático da rotina na sala de aula, a participação dos aprendizes na organização da rotina, a atividade de contação de histórias empregada na rotina, formas de tratamento dos conflitos vivenciados a partir da rotina e o aspecto da autonomia previsto na proposição da rotina.

Continuo esse debate compartilhando os dados analisados nesse estudo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, explicitarei os resultados da pesquisa com base nas técnicas utilizadas. Lembro que os temas enfocados foram: o registro sistemático da rotina para os alunos, a participação dos aprendizes na organização da rotina, a atividade de contação de histórias empregada na rotina planejada, formas de tratamento dos conflitos vivenciados na sala de aula a partir da rotina e o aspecto da autonomia previsto na proposição da rotina.

3.1 O registro sistemático da rotina para os alunos

No concernente ao registro da rotina, foi possível observar uma variação de escolhas feitas pela professora: ora registrava/expunha no quadro recorrendo a imagens; desenhava literalmente as atividades previstas ou, por fim, não recorria a nenhum recurso. Nesse último caso, a vivência ocorria sem um compartilhamento, com os alunos, do que ia ser vivenciado ao longo da jornada.

Como ocorria o registro da rotina com apoio de imagens? No momento da rodinha, por exemplo, a professora realizava uma conversa, solicitava que os aprendizes virassem para frente do quadro e anexava, com fita crepe, imagens da rotina do dia. Nesse momento, interpretavam (faziam leitura) e, com isso, tinham o conhecimento das atividades a serem desenvolvidas no dia.

Conforme destaquei anteriormente, uma alternativa era a utilização exclusiva do desenho como recurso de leitura/interpretação. Nessa forma de proceder, notei que os alunos interagem mais, de modo a participarem efetivamente dessa atividade de leitura da rotina. A professora assegurava essa inserção por meio de uma espécie de jogo de adivinhação e os aprendizes, por sua vez, tentavam acertar o desenho. Era um momento de extrema efervescência na sala de aula. Houve, ainda, aqueles dias em que a mestra não recorreu ao registro. Nesse último caso, os alunos não tomavam conhecimento prévio do que vivenciariam naquela jornada.

A seguir, o Quadro 1 que aponta o uso dessas alternativas didáticas ao longo das dez aulas observadas:

Quadro 1- Registro da rotina

	A1 ⁷	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	T
Texto e imagem	X		X		X	X	X				5
Desenho								X	X	X	3
Nenhum recurso prévio		X		X							2

Fonte: a autora (2016)

Das 10 observações, houve predominância na utilização do recurso de imagens (impressas previamente), já que a mestra recorreu a essa alternativa em cinco aulas. Considero essa opção mais prática, visto que ela já tinha disponíveis as imagens das diversas ações que seriam realizadas ao longo da aula: configuração rodinha, atividade em grupo e/ou individual, contação de história, brincadeira, parque, lanche, informática, escolha do livro de literatura e saída da escola. Essa prática demandava, a meu ver, menos tempo, visto que a professora anexava as imagens no quadro e não tinha interação propriamente dita, havia, no caso, uma socialização. De qualquer modo, cabe ressaltar que esse procedimento propiciava, por parte dos alunos, um desenho e estabilização da rotina durante a jornada, ou seja, não havia espaço para atividades inesperadas.

Segue abaixo, exemplo da rotina por meio de imagens:

Imagem 1- Registro da Rotina no quadro por meio de Imagens



Fonte: a autora (2016)

⁷ Legenda: A = aula; letra T = Total de observações.

Conforme destaquei anteriormente, o registro da rotina por meio do desenho suscitou maior participação dos aprendizes, visto que a mestra iniciava os desenhos e eles tentavam adivinhar, o que desembocava numa maior dinamicidade na atividade. Esse último caso demandava mais tempo, entretanto, assegurava maior participação dos alunos.

Abaixo, segue exemplo:

Imagem 2- Registro da Rotina no quadro por meio do Desenho



Fonte: a autora (2016)

Como visto anteriormente, esses registros eram fundamentais para aluno criar uma sequência lógica das atividades que iam ocorrer no ambiente da instituição, bem como da sala de aula.

Em suma, das 10 observações, a professora utilizou em apenas três a alternativa do desenho, (aulas de número 8,9 e 10). Apesar de não ter nenhum registro prévio da rotina verifiquei em duas aulas essa opção da professora. Numa das aulas, os alunos, notoriamente, sentiram falta desse diálogo, conforme trecho que segue:

(A): Tia, você não desenhou no quadro? (Se referindo à rotina)

(P): É verdade. É porque não deu tempo. Temos muitas atividades hoje. Vamos lavar as mãos agora?!

(A): Tia, depois você desenha?

(P): Isso. Quando a gente voltar do parque.

(Aula 4)

No dia em que a professora não recorria a nenhum registro da rotina, os alunos não tinham conhecimento prévio de como ia ser a aula e seu desenvolvimento. Havia, com isso, ausência de diálogo, o que desencadeava, por parte dos aprendizes, um estranhamento por estarem acostumados com maior participação. Barbosa (2000) destaca “(...) as rotinas operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal” (p. 5). Logo, quando não há nenhum registro prévio, o aprendiz não organiza e sequencia a rotina, pois esse processo é importante para aprendiz desenvolver seus aspectos fundamentais.

A instituição possuía um horário para atividades em que todas as turmas faziam, tais como: parque, lanche e atividade no pátio. Essas eram divididas em horários, de modo que cada turma tinha o seu. Rigorosamente não devia ser alterada, uma vez que podia mudar a rotina das demais professoras. Interessante pontuar esse aspecto, uma vez que noto, aqui, uma superposição de rotinas. A rotina da instituição direcionava a rotina da professora. Havia uma margem de autonomia, claro, entretanto, a segunda teria que estar subjugada a primeira.

Desse modo, foi possível verificar que a exposição do registro da rotina na sala de aula fazia a diferença na organização da rotina e na sua operacionalização.

Barbosa (2000) afirma “A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que são submetidos a ela” (p. 60) Assim, a rotina tem esse papel essencial que ajuda na subjetividade de cada indivíduo, pois são moldados pela rotina.

Contrariando o que observei nas aulas, durante a entrevista, ao ser indagada acerca do registro da rotina pedagógica, a professora afirmou que recorria ao mesmo todos os dias. Segundo ela, impreterivelmente fazia o registro da rotina com os alunos. Afirmou: “meu planejamento é muito flexível”, relato que se aproxima ao defendido por Basseadas, Huguet e Solé (1999) quando destacam que a rotina e seu planejamento é uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações, bem como deixar de lado uma situação. No trecho a seguir, é possível verificar a provável alteração da rotina:

(P): Vamos ver qual vai ser nossa rotina?

Nesse momento, a professora colocou as imagens da rotina no quadro, juntamente com os alunos. Inseriu as seguintes imagens: rodinha, ponto de interrogação (indicando surpresa), lanche, parque, atividade, tv/vídeo, casa (simbolizando saída).

(A): Tia Rosa, queria massinha.

(P): Após o filme, e se der tempo, tá? Porque hoje não é o dia. Dia da massinha é segunda-feira. E hoje é terça-feira. Mas se der tempo, eu entrego a massinha pra quem não quiser ficar brincando com os brinquedos até a hora do papai chegar, certo?
O aluno balançou positivamente com a cabeça.

(Aula 10)

O que pude notar, durante as observações, foi que a mestra gostava e considerava importante socializar a rotina com os alunos. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), o planejamento é percebido, muitas vezes, como a rotina, na qual deve ser seguida fielmente. Entretanto, nas observações, a professora pesquisada não seguiu fielmente a ordem do planejamento, pois, como a mesma enfatizou durante a entrevista, recorria à participação dos alunos na atuação, visto que eram protagonistas da sala de aula.

Anteriormente a esse momento de registro da rotina no quadro, a professora, em configuração de rodinha, abordava uma música de acolhida em sala de aula. E, posteriormente ao registro da rotina no quadro, abordava três questões: contagem de alunos, calendário e uma chamadinha interativa (a mestra anexa fotos na configuração 3X4 em um quadro, onde divide em: meninas, meninos e casa, que refere ao aluno que está em casa.).

No ato da rodinha, a professora enfocava a música da acolhida, escolha de qual aluno ia fazer a contagem oral dos colegas, e, por conseguinte, pintava o dia no calendário (cartolina fixada no quadro), chamadinha e assuntos que se tratavam da rotina, comportamento, além de outros temas. Segue quadro ilustrativo que menciona quantas vezes a professora fez esse momento de acolhida na sala de aula:

Quadro 2- Acolhida em sala (Música do Bom dia, como vai?)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	T
Fez		X	X	X						X	4
Não fez	X				X	X	X	X	X		6

Fonte: a autora (2016)

A professora faz desse momento simples uma diversão para a turma, uma alternativa para os alunos ficarem atentos e acordados, visto que a maioria morava longe da escola e acordava muito cedo. Em configuração de roda, a professora cantou a música:

Bom dia sala amarela⁸, como vai?”(Palmas) 2 Vezes
 “Bom dia meninos como vão?” (Palmas). Nesse momento, os meninos levantavam e podiam fazer interpretações/performances. Eles costumavam imitar os super-heróis.
 Em seguida, “bom dia meninas, como vão?” (Palmas).
 As meninas costumavam imitar personagens também, porém as femininas. Imitavam bailarina, personagens: lara do folclore, Rapunzel, Barbie e outras.
 (Aula 10)

Percebi que a professora tentava chamar a atenção dos alunos e utilizava essa prática para obter êxito nas interações e alcances quanto à aprendizagem. Entretanto, concordava com o que estava inserido na legislação do Currículo em Movimento da Educação Infantil (SEE-DF, 2014), que aponta: “a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, adota como eixo integrador a junção de elementos basilares do trabalho educativo com os bebês e crianças pequenas: educar e cuidar, brincar e interagir” (p.31).

Por meio da prática acompanhada, foi possível verificar a interação e proximidade com os colegas, visto que as crianças interagiam umas com as outras de forma significativa e desenvolviam a autonomia para fazer ou não a interpretação do personagem, no caso da atividade explicitada no Quadro 1.

Outra prática da professora pesquisada foi o uso da *chamadinha coletiva*, após momento da roda. Ela anexava as fotos (3X4) de cada aluno em um quadro. Era dividido em meninas, meninos e os que ficaram em casa. A partir de então, era feita a chamadinha em voz alta perguntando para os alunos se o colega (X) veio ou se estava em casa. Após fazer a contagem oral, primeiramente meninas e, por conseguinte, os meninos e os que faltaram; anexava a quantidade de meninas, meninos e os que faltaram. Segue foto para ilustrar o material produzido:

⁸ Cada sala na instituição era denominada por uma cor. 1º período A= azul; 1º período B=amarelo; 2º período A: vermelho; 2º período B= verde.

Imagem 3: Chamadinha interativa



Fonte: autora

Verificamos que, no momento da chamadinha, os alunos ficavam empolgados e participavam efetivamente. Assim, a professora abordava numerais, quantidade, os algoritmos da adição e subtração, questões de gênero, e, claro, favorecia a interação e conhecimento dos colegas de turma. Era um momento lúdico que trabalhava os eixos principais da educação infantil, de acordo com o Currículo em Movimento (SEE-DF, 2014).

Na educação infantil, não há divisão de disciplinas, como nas demais etapas da escolarização. Há uma divisão por práticas sociais que englobam tudo que a criança precisa aprender nessa fase. Conforme documento citado anteriormente são: Cuidado Consigo e com o Outro, Interações com a Natureza e com a Sociedade, Linguagem Artística, Linguagem Corporal, Linguagem Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Digital. Geralmente essas práticas focalizam o trabalho pedagógico (SEE-DF, 2015, p. 88).

Sabemos que o momento da chamadinha é uma atividade que está inserida na rotina dos aprendizes, portanto, são “*atividades permanentes*”, já que são desenvolvidas em um determinado dia, mas é uma ação contínua. Logo, a chamadinha interativa, respondia às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, embora ocorra diariamente. E, logo, é classificada como sequencial, pois trabalhava os conteúdos abordados dentro do eixo da educação infantil. (BRASIL, 1998)

A professora utilizava, também, a contagem oral dos alunos e, com isso, explorava o calendário, ainda em configuração de roda. Essa atividade era da seguinte forma: a professora escolhia, por meio de “uni, duni, tê”⁹ ou fechava os olhos e apontava para algum aluno. Nesse momento, o que a professora escolheu, podia optar entre contar a quantidade de alunos ou pintar o dia no calendário. Quando escolhia a opção de contar, ainda podia indicar um colega para pintar o dia no calendário ou, em algumas ocasiões, a professora quem escolhia. Nas últimas observações, a mestra fez a escolha por ordem alfabética, ficando, assim, um processo mais democrático, ao mesmo tempo em que estava explorando uma propriedade do sistema alfabético de escrita. Percebi que a mestra trabalhava a linguagem matemática nesse momento, conforme Currículo em Movimento (SEE-DF, 2014).

Barbosa (2000) conceitua rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil lançam mão, a fim de estruturarem sua ação pedagógica” (p.43). Relacionamos, o momento da chamadinha como uma rotina da mestra, pois era feito diariamente e tratava de um viés pedagógico, com intenção através desse momento lúdico.

⁹ Parlenda para fazer a escolha de algo.

Quadro 3- Escolha do aluno para fazer a Contagem Oral e Colorir Calendário

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	T
Aluno escolhe	X	X	X								3
Docente Escolhe				X		X	X				3
Ordem Alfabética								X	X	X	3
Nenhuma dessas práticas					X						1

Fonte: a autora (2016)

Assim, percebi que havia um equilíbrio nas alternativas encaminhadas pela professora, ou seja, as três formas foram priorizadas. Na primeira opção, a professora deixava os alunos escolherem, com intuito de construir e contribuir com a autonomia deles. Essa ação corrobora com o defendido por Freire (1996) quando destaca que “é crucial que o professor tenha autonomia e, conseqüentemente, aprimore, assim, exercendo a sua liberdade no meio social, cultivando suas práticas, visto que os sentidos e seus significados tenham relevância”. Logo, a autonomia do professor está diretamente ligada à autonomia que o mesmo exerce na criança, diante do seu meio social.

Nas demais alternativas adotadas, não há autonomia dos educandos, visto que a professora quem escolhia quais alunos iriam desenvolver as atividades (contagem e colorir). Dessa maneira, ela escolhia e os alunos não interferiam.

É sabido que “na educação tradicional, o professor tem autoridade com seus alunos, ou seja, não há predominância de autonomia”. Freire (1996) ainda aborda em relação ao pensamento que o professor deve ter diante a sua responsabilidade “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. “ (p.35) se refere ao modo como a professora atuava nesse momento. Entretanto, posteriormente, agia de forma democrática, utilizando, assim, a opção por explorar a ordem alfabética na escolha dos alunos que iriam fazer a contagem ou colorir o dia no calendário. Nesse caso, o aluno interagiu com os colegas e fazia referência à sequência alfabética. Com isso, a professora alcançava os pilares defendidos no currículo em movimento da educação infantil (SEE-DF, 2014).

O quadro 3, ilustra o fato de não ter ocorrido “nenhuma dessas práticas”, ou seja, no decorrer das 10 aulas observadas, em apenas 1 não houve a contagem oral e pintar o dia no calendário. O motivo ao qual não houve essas práticas foi que a escola estava com programações acerca de uma data comemorativa.

3.2 Participação dos aprendizes na organização da rotina

No tocante à participação dos alunos na organização da rotina pedagógica, percebi que eram protagonistas desse espaço. Entretanto, é importante sublinhar que não havia uma construção do que ia ser feito com os alunos, ou seja, a professora planejava, no seu horário de coordenação,¹⁰. Mas, no momento de aplicar, perguntava para os alunos o que achavam da atividade, se queriam trocar, se queriam algum material na utilização, ou se deixava para fazer em outro horário. Costumava dialogar com os aprendizes apenas no momento da rodinha (escuta sensível), que era o momento em que socializava o que iria acontecer no dia seguinte. Nesse momento, havia interação/participação dos alunos na rotina. Segue Quadro 4 com o total absoluto da frequência:

Quadro 4- Participação dos educandos na organização da rotina

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	T
Houve		X	X		X		X	X	X	X	7
Não houve	X			X		X					3

Fonte: a autora (2016)

Conforme dados do Quadro 4, é possível apreender sistematicamente participação dos alunos na organização da rotina. Foi o que ocorreu na aula 3. De acordo com trecho que segue:

Na configuração da rodinha...
(P): Vou colocar a rotina no quadro.

¹⁰ PORTARIA Nº 284, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2014., diz no Art. 4º “a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, devendo atender, no mínimo. Caracteriza-se por momento em que o professor planeja aulas, faz materiais pedagógicos, faz pesquisas e tudo viés do carácter educativo.

(L): casa, casa, casa.
 (P): Calma, Luiz. Mal chegou na escola e já quer ir embora.
 A professora anexou as imagens da rotina no quadro.
 (L): Tia, só vai ter uma atividade? Eba!
 (P): Sim. Vai ser em grupo. Após parque.
 (L): Eba! Mas quero ir para casa, estou com sono.
 (P): Vai lavar o rosto.
 O aluno seguiu em direção à pia da sala de aula.
 (Aula 3)

Nesse recorte, verifiquei que esse aluno já queria retornar a sua residência, então, já no momento da apresentação da rotina, a perguntou à professora o número de atividades que iriam realizar nesse dia. Ficou evidente a representação de escola como local de estudo e que possuía regras que deveriam ser respeitadas. Talvez seja por isso que falou com tanto entusiasmo: - casa, casa, casa! Outro aspecto marcante no diálogo, a questão do sono dele que, na ocasião, não foi considerado.

No referido dia, a rotina estava organizada e planejada da seguinte forma: roda, contação de história pela professora, lanche, parque, atividade em grupo, uso do material -massa de modelar (com brinquedos desse material) e casa. A professora planejava atividades que não deixavam os alunos cansados, além de dispor tempo suficiente para a realização. Numa conversa informal, a mesma me disse: já experimentei dar três atividades na manhã, atividades xerocadas ou folha solta. Eles ficaram cansados e reclamando, por mais que fosse atividade de cola colorida, pincel ou com outros recursos. Entendo que as crianças fazem sem intenção e sem capricho, e não é a minha intenção, pelo contrário, quero que as crianças aprendam com o concreto e vivenciem o que aplico em sala. (ROSA, 2016).

Sobre o cansaço dos aprendizes, registrei claramente o que ocorreu na observação de número 2: já estava no final da aula, perto do horário da saída. Os alunos estavam ensaiando para a apresentação da páscoa. A professora repetia a música para que aprendessem a coreografia quando houve o seguinte diálogo:

(A): Tia, estou cansado.
 (P): Só mais uma vez. Vamos!
 (A): Não, tia. Tô cansado.
 (P): Descansa então, depois você ensaia.
 (Aula 2)

O RCNEI (1998) realça que “cabe ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los”. (p.53).

Contudo, a professora planejava atividades em diversos ambientes, mas que possuíam materiais lúdicos. Sobre esse assunto, Lobato (2013) aborda que “há de se notar que na escola é possível planejar os espaços dos jogos, na sala de aula. Logo, o espaço de trabalho pode ser transformado em espaço de jogo, podendo, então, ser desenvolvidas atividades” (p.77).

De fato, o cansaço do aluno pode ser proveniente do excesso e padronização das atividades. É importante variá-las e pensar num tempo específico que não as torne exaustivas.

No registro da rotina, observei que, no momento da exposição aos alunos, havia maior participação quando se tratava do desenho. Após chamadinha, a professora fez, juntamente com os alunos, a exposição da rotina no quadro desenhando. A seguir, trecho que ilustra esse encaminhamento:

Inicialmente, desenhou a rodinha.

(A): Parque? Casa? Historinha? (Gritaram os alunos)

(P): Continuação de uma coisa que fizemos um dia desses?

(A): Tarefa? (Gritou um aluno)

(P): Isso. Vamos continuar a montar o livrinho. E depois? (Indagando os alunos)

(A): Lanche?

(P): Isso. Vou desenhar o que vai ser o lanche de hoje: galinhada e sobremesa mexerica.

(A): eu não gosto de mexerica.

(A): eu gosto.

(P): e agora:

(A): Parque (alunos gritaram)

(P): Parquinho. Vou desenhar escorregador

Depois parquinho, vamos relaxar 10 minutos e ...? Adivinhem?

(A): Massinha?

(A): Pipoca?

(P): não! Não!

(P): Ah já sei! Brincar com ...?

(A): livros?

(A): Brinquedo?

(P): Isso, Daniela. Brinquedos. Brincar com os brinquedos que vocês trouxeram de casa.

(Aula 8)

3.3 A contação de histórias empregada na rotina

Em relação à atividade de contação de histórias, durante as observações, foi possível observar uma variação nos encaminhamentos: ora era realizada pela professora, por conta do projeto de literatura da instituição e, até mesmo, os alunos tinham a oportunidade de recontar a história lida pela mestra.

Notei, portanto, uma sistematicidade na realização dessa atividade, fazia parte da rotina instaurada. Apesar desse assunto, Barbosa (2006) traz o conceito de rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil.” (p.40).

A seguir, o Quadro 5 que evidencia a frequência absoluta da atividade de contação de histórias.

Quadro 5- Contação de Histórias

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	T
Professora regente		X	X	X			X		X		5
Professora de Literatura				X						X	2
Reconto realizado pelo aluno				X							1
Não houve	X				X	X		X			4

Fonte: a autora (2016)

Interessante destacar, conforme Quadro 5, certo equilíbrio entre a contação de histórias realizada pela professora regente (5) e a não aparição dessa atividade (4). Apenas uma vez, os alunos tiveram, no universo das dez aulas, a oportunidade de realizar o reconto do texto lido pela professora. As narrativas eram notoriamente planejadas pela professora, mas, na maioria dos casos, não havia socialização e interação com os alunos. Ainda de acordo com o Quadro 4, a instituição contava com um projeto de literatura. Das 10 observações acompanhadas, em sete houve a atividade de contação de histórias. Segue trecho que ilustra esse destaque

(P): Turma, vamos sentar virado pra mim agora. Vou contar história bem legal!

(A): Qual?

(P): Vou contar. Senta pessoal que está em pé.

Musiquinha antes da história:

“E agora minha gente, uma história vou contar

Uma história bem bonita, todo mundo vai gostar”
A professora fez a contação da história “Bibi corta o cabelo”, de Alejandro Rosas.
Ao final da história, a professora cantou:
“Palmas pra historinha,
Palmas pra historinha,
Porque ela é.... uma gracinha”
(Aula 3)

Em conversa com a professora, nesse dia, a mesma afirmou a mim que essa história não estava no planejamento da semana, porém, no dia anterior, o aluno Samuel¹¹ cortou seu cabelo em casa. Por conseguinte, a professora achou necessário abordar esse assunto em sala de aula utilizando como recurso a contação.

No que se refere à participação dos alunos durante a proposição e operacionalização das atividades, a professora apontou, durante a entrevista, “trabalhamos tudo junto ao mesmo tempo e eles participam muito ativamente do processo. Eles fazem a rotina acontecer. E se há algum motivo específico para inseri-los, acho que todos...” (ROSA, 2016)

Com base nesse depoimento, realço não só a importância que a mestra atribuiu à contação de história, mas na participação efetiva do aluno em seu processo de aprendizagem. Apesar disso, conforme Quadro 4, a prevalência daquela atividade realizada pela professora implicou numa tímida participação dos aprendizes ao longo da leitura.

Em se tratando do projeto de literatura presente na instituição, havia uma professora específica que, uma vez por semana, realizava essa atividade junto aos aprendizes. Em contrapartida, só computei uma vez, ao longo das observações, em que os alunos tiveram a oportunidade de recontar uma narrativa. Nesse caso, a professora escolhia um aluno aleatoriamente, e o mesmo fazia o reconto para turma. Percebi uma participação pequena dos colegas de classe, visto que a professora auxiliava amplamente nesse processo de reconto.

Como de costume, na sexta-feira anterior o aluno levou para casa um livro de literatura. Interessante destacar que os alunos tinham a oportunidade de escolher a obra no universo de livros disponíveis. Nesse dia, segunda-feira, a professora escolheu um aluno para fazer reconto. Eis um trecho dessa aula

¹¹ As identidades dos alunos foram preservadas. Utilizamos nomes fictícios.

Rodinha:

A professora mostrou as tarefas de casa para os alunos e elogiou o grafismo de cada um. Neste dia, escolheu Caio para fazer reconto.

(P): Pessoal, seguindo a ordem alfabética. Hoje quem vai recontar a história vai ser ô? (Suspense)

(A): eu

(A): eu

(P): ô Caio. Vem aqui, senta na cadeira. Turminha, vira todo mundo pra cá.

Caio ficou com vergonha. Porém, a professora o auxiliou.

(P): Fala o nome da história e o autor.

(A): O que é autor?

(P): É o que faz a história, quem escreveu.

(A): ah!

Assim, Caio contou a história baseado no que lembrava de que quando leu com sua família. Apoio a leitura, também, nas imagens da história.

Ao término, a professora elogiou a coragem do Caio ao contar a história para a turma. Comentou que iria escolher um aluno toda semana, seguindo a ordem alfabética.

Os alunos ficaram atentos durante a contação do colega de turma.

(Aula 4)

É oportuno destacar que a atividade do reconto está embasada nos eixos que integram o Currículo em Movimento (SEE-DF, 2014), considerando, também, que as crianças interagem e socializam com a turma a história que leu em sua residência. É uma fase importante de construção de saber e de sua autonomia. Bassedas, Huguet e Solé (1999) salientam que

Nessa idade, a autonomia é uma das finalidades importantes: aprender a tirar o abrigo e a colocar avental, a pendurar a mochila e saber localizá-la ou indica-la, guardar os brinquedos, joguinhos e materiais da sala nos seus espaços correspondentes (BASSEDAS; HUGUET E SOLÉ, 1999, p.111)

Mais uma vez, por meio desse trecho, noto a contribuição da professora no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Sobre esse assunto, Freire (1996) ressalta a importância da passagem da heteronomia para a autonomia: “se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia”. (FREIRE, 1996, p.78)

A despeito da autonomia, Kamii (2014) destaca:

A essência da autonomia é que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que

a liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir de melhor forma para todos (p. 101).

Houve, também, como explicitado no Quadro 4, alguns dias em que não houve a atividade de contação de histórias. Chamou a atenção que a frequência relativa a esse item (4) quase se igualou à realização dessa atividade pela professora (5). De qualquer modo, no universo das dez observações, houve sistematicidade nesse trabalho.

Durante a entrevista, a professora se remeteu ao projeto de literatura da seguinte forma:

Há um envolvimento satisfatório, sim. Geralmente fazemos uma proposta que atinja as crianças, que elas ficam satisfeitas em desenvolver, geralmente tem envolvimento. E na rotina, eles sabem que tem horário para a brincadeira mais livre, a brincadeira dirigida, temos atividades que eu procuro fazer de forma lúdica. Outro exemplo é no Projeto de Literatura em que a professora planeja utilizando diversos recursos para contar a história. A cada semana é um diferente: fantoche, teatrinho, livros em 3D, livros maiores, desenho, dedoche e outros. Nesse momento, eles raramente reclamam de ir para sala de leitura. No geral, gostam de ir e interagem bastante com a contação de histórias. É sempre momento lúdico, tranquilo e de diversão. (ROSA, 2016)

Foi possível apreender um envolvimento da professora do projeto com os alunos e com professora pesquisada, traduzindo-se num trabalho articulado. A seguir, abordarei algumas das alternativas adotadas na rotina para resolver conflitos individuais e coletivos na sala de aula.

3.4 Formas de tratamento dos conflitos vivenciados a partir da rotina

No que diz respeito às formas de tratamento de conflitos no âmbito da sala de aula, a professora, em alguns momentos da rotina, recorria a estratégias distintas.

Quadro 6- Espaços de maior recorrência de conflitos

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	T
Parque		X	X			X		X	X		5
Sala de aula				X	X		X			X	4
Nenhuma	X										1

Fonte: a autora (2016)

Das dez observações, em apenas uma não houve nenhuma reclamação por parte dos alunos. No entanto, notei que, nesse dia, a rotina foi organizada de forma tranquila e lúdica inserindo as seguintes etapas: rodinha, parque, lanche, ensaio de páscoa e brincadeira livre. Ressalto, ainda, o dia da semana: sexta-feira. Por contar com atividades diferenciadas, os aprendizes reagem positivamente na vivência da rotina.

No Quadro 6 foi possível observar que o momento da brincadeira, denominada *parque* também foi a ocasião em que houve mais divergências entre os alunos. Isso ocorria, pois disputavam com outros os brinquedos de areia (pá, colher, balde e outros), além dos brinquedos do parque: gangorra, balanço, escorregador e outros. Nessa ocasião, as crianças brincavam “livres”, não havia intervenção na escolha da brincadeira. A professora monitorava os alunos de longe. Dessa forma, podiam criar e comandar a brincadeira. As divergências na no parque ocorriam com frequência na rotina dos alunos. Os motivos eram: embates físicos espontâneos, além daqueles intencionais, não negociação no uso dos brinquedos, conflitos na formação dos grupos, visto que alguns aprendizes não eram aceitos, entre outros.

Sobre esse assunto de divergência na rotina, havia uma recorrência maior no momento do parque, momento já instaurado na rotina. Nesse espaço, era possível notar, com evidência, o exercício da autonomia, o desenvolvimento da heteronomia e, até, a autoridade do educando em relação aos demais colegas, em uma brincadeira.

Kamii (2014) aborda que a passagem de heteronomia é de suma importância para construção da autonomia da criança, visto que a mesma desenvolve diversas características que complementam sua autonomia: respeito, igualdade, verdade, socialização e interação com demais indivíduos. O exemplo a seguir enfoca esse aspecto:

Os alunos brincavam no parque livremente. Nesse dia, dois alunos reclamavam do Paulo Heitor.

(A): Tia, o colega jogou areia no meu olho.

(P) Vem aqui. Quem foi?

(A): Aquele lá. (Apontando para Heitor.)

(A): Heitor, faz favor

(A): O que?

(P): Por que você jogou areia na Giovanna?

(A): Foi sem querer tia.

(P): Ah foi! Então pede desculpas.

(P): Desculpas!

(P): Ok! Vão brincar. E não quero mais saber de reclamação do coleguinha viu

(Aula 3)

Em contrapartida, houve momentos em que a professora não se inseriu na divergência, apesar de os alunos abordarem, a mesma preferia deixá-los resolverem sozinhos e aprenderem a dialogar com o colega. Gallardini (1996) explica que o movimento e a autonomia são alguns aspectos que a proposta pedagógica deve alcançar. Eis um trecho ilustrativo:

No final do dia, momento da brincadeira livre, os alunos brincavam com os brinquedos da sala de aula e os que trouxeram de casa, por ser sexta-feira - dia do Brinquedo.

Uma aluna trouxe a boneca Baby Alive e todas as colegas queriam brincar. Porém, a dona do brinquedo não queria deixar algumas meninas. Assim, a professora fez intervenção

(P): Maria, brinca com as amigas. Você não está deixando entrar na brincadeira a Ana e Valentina.

(A) Mas tia, eu não quero.

(P): Mas Maria, trouxe o brinquedo para a sala de aula tem que brincar com os amigos. Senão, você vai brincar sozinha.

Três crianças, no momento, saíram da discussão e foram brincar de outra coisa, deixando Maria apenas com uma colega, e que também resolveu sair da brincadeira.

(P): Tá vendo, ninguém quer brincar com você agora.

Maria ficou pensativa.

(A): Tá, tia. Vou deixar, então, mas com cuidado para não quebrar.

Após 10 minutos...

(P): Turminha, vamos guardar os brinquedos! Daqui a pouco o papai e a mamãe chegam e a sala está bagunçada. O Lego não precisa, podem ficar brincando com esse.

(A): Tia, os carros?

(P): Melhor não. Só Legos (brinquedos de montar).

(A): Tia, posso brincar com o meu brinquedo?

(A): Com o de vocês podem, os da escola que é para guardar.

(Aula 4)

No trecho anterior, é possível verificar que a professora atuou como mediadora e tentou, por meio do diálogo, encontrar uma solução para a situação. A regra da sala era a de emprestar o brinquedo para o colega. Sobre assunto, a professora comentou que houve um diálogo com os pais no início do ano, a fim de enfatizar que não enviassem brinquedos com peças pequenas e/ou de alto valor. Ainda de acordo com a professora, a responsabilidade era transferida ao aluno, de modo que sua autonomia fosse exercida em diferentes ocasiões.

A brincadeira era livre, entretanto, a professora frisava que, no final, tinham que ajudar a guardar os brinquedos. Reportando-se a esses aspectos, Basseadas; Huguet e Solé (1999) afirmam que:

Nessa idade, a autonomia é uma das finalidades importantes: aprender a tirar o abrigo e a colocar avental, a pendurar a mochila e saber localizá-la ou indicá-la, guardar os brinquedos, joguinhos e materiais da sala nos seus espaços correspondentes. (p.111)

Em outros momentos, a professora não interferia na situação conflituosa. Os alunos eram chamados a dialogar com o colega respectivo e resolver a desavença. Lobato (2013) "O viver em uma organização como a escola ensina a criança a interagir, a refletir e a se conduzir de um modo específico. A criança aprende algo sobre a relação com os outros, com a autoridade, com a regra e com as tarefas lá executadas" (p.82). No recorte abaixo, é explícita essa situação.

No momento do parque:

(A): Tia, o João jogou areia em mim.

(P): João, por que você fez isso?

(A): Foi sem querer.

(P): Então já sabe o que fazer?

(A): Pedir desculpas?

(P): Vão conversar e resolvam a situação. Vocês são amigos!

Os dois alunos saíram conversando. E, após minutos, já estavam brincando tranquilamente.

(Aula 8)

No trecho anterior, é possível perceber que a professora incentivou os alunos a resolverem a situação de conflito, já que eram essas pequenas situações que faziam com que os alunos ficassem independentes e desenvolvessem sua autonomia. A professora ficava observando a situação, mas, como mediadora do fato e não como autoridade. Essa era a função que procurava exercer. Por outro lado, houve situações

que exigiram a presença da professora para resolver a divergência. Kamii (2014) aborda essa questão enfatizando: “se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir o poder do adulto, abstendo-se das recompensas e castigos” (p.101).

Apesar de os dados apontarem para um investimento na autonomia dos alunos, houve momentos em que a professora não abria mão dos “castigos”, ou seja, colocava o aluno “para pensar” durante dez minutos diante do mau comportamento (conversas excessivas, não obediência, entre outros aspectos). Por fim, a professora dialogava com o aluno e, em seguida, liberava-o para brincar.

Kamii (2014) enfatiza que, para fazer com que a criança reflita e desenvolva sua autonomia moral, excluem-se os “castigos”, pois, assim, o adulto continua com poder de autoridade sobre a criança. Na entrevista realizada com a professora, em relação às divergências em sala de aula, a mesma afirmou:

(...)o que eu procuro fazer é que eles tenham consciência do que eles estão fazendo, e que eles possam resolver conversando com o colega, sem briga e confusão. Muitas vezes, por eles mesmos, não conseguem. Então eu tenho que intervir mesmo. Às vezes falo para se afastar do colega até se acalmar e depois volta a brincadeira. (ROSA,2016)

A seguir, enfocarei o tema: aspectos de autonomia prevista pela proposição da rotina na sala de aula acompanhada.

3.5 Aspectos de autonomia e sua construção prevista na proposição da rotina

Constituindo-se num tema importante priorizado na rotina. É sabido que “Se há falta de autonomia das crianças com relação ao tempo das rotinas, maior ainda é a dos adultos.” (BARBOSA, 2000 p.174).

Logo, em relação à autonomia imposta na sala de aula. No 1º período da educação infantil, há processo de adaptação, e diversas ações são acontecidas primeiramente no ambiente escolar. Visto que, muitas crianças não tiveram nenhum contato com esse ambiente, o escolar. Assim, a professora é responsável por ajudar esses alunos, das mínimas ações as ações máximas. O PPP (2016) da escola, apresenta:

com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e o suprimento das necessidades biológicas (PPP, 2016, pg. 29).

O ambiente escolar deve propiciar à criança todas as aprendizagens significativas para a construção de identidade e de sua autonomia.

Um exemplo de situação que destaca a construção da autonomia trabalhada pela professora aconteceu em 8 das 10 observações realizadas. O aluno Gustavo¹² era único da turma que não sabia colocar a meia no pé, e, por conseguinte também não sabia calçar o tênis. Aos poucos a professora foi desenvolvendo isso com ele, percebi que foi um processo gradativo, ou seja, houve de fato, a construção da autonomia do aluno. Abaixo segue alguns recortes dos relatos desse processo específico do aluno Gustavo.

Os recortes das observações foram após o parque, os alunos retornam à sala para calçar sapato.

(G): Tia, tia. Me ajuda?

(P): Com o que?

(G): a meia.

(P): fala o que você quer, direito. Assim não entendo.

(G): eu não sei calçar a meia.

(P): Ah! Vamos começar a aprender, ok.

A professora ensina o aluno, demonstrando como ele deve calçar. Nesse dia, a mesma fez a demonstração e o aluno apenas observou.

(Aula 1)

Essa foi a primeira observação da construção da autonomia do aluno ao aprender a calçar sapato.

Trecho da 4ª observação.

(P): Já consegue colocar a meia, Gustavo?

(G): Me ajuda, tia.

(P): Lembra como a tia ensinou?

Aluna ensaia alguns movimentos para calçar meia.

(P): Muito bem.

(G): Eu vou aprender né, tia

(P): Claro. Vamos lá! Coloca a pontinha da meia, igual te ensinei. Aí você vai puxando aos poucos.

O aluno foi colocando e não tinha força para puxar a meia. A professora ajudou a puxar e o aluno ficou contente.

(G): quase consegui né

(P): Já está conseguindo. Isso aí. Daqui uns dias você calça sozinho.

¹² Nome fictício, a fim de preservar a identidade do educando.

(G): O tênis eu consigo.
 Obs.: O tênis é de velcro.
 (Aula 4)

O que ocorreu entre uma observação (nº1) e outra (nº4) é que o aluno iniciou um processo de autonomia, e é perceptível sua motivação e entusiasmo em saber que está conseguindo. A situação proposta pela professora foi adotada em casa também, a mestra¹³ conversou com os pais sobre comportamento do aluno e pediu para que o aluno fosse o principal autor das suas ações no cotidiano: vestir roupa, calçar meia, organizar brinquedos e entre outros.

Assim, o currículo em movimento (SEE-DF, 2014) traz que “na construção da autonomia”, a criança vai compreendendo as regras e que os valores são passíveis de discussão e reformulação (...) “conhecendo e valorizando a si e os outros, seus direitos e deveres, exercitando os cuidados pessoais, respeitando a diversidade, convivendo saudavelmente, entre outros aspectos.” (p.100).

A atitude da professora foi importante como destaca Freire (1999) “se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da caminhada da heteronomia para autonomia.” (p.78).

Na observação 6, o aluno já age diferente nesse momento. Segue trecho

Os alunos começaram a calçar o sapato. E a professora de longe observa o aluno Gustavo, que está sentado tentando colocar a meia. Após alguns minutos o aluno chama a professora
 (G): Tia, tia, tia
 (P): Oi!
 (G): Calcei a meia sozinho.
 (P): Parabéns, Gustavo! Muito bem! Sua mamãe vai ficar feliz.
 Foi perceptível a alegria do aluno ao conseguir.
 (Aula 6)

Dessa maneira, o aluno calçava seu sapato sozinho todos os dias. E, trocou o tênis de velcro, por tênis de cadarço. A mestra me contou que os pais estão ensinando. E na sala de aula os colegas que já sabem o ajudam. Nas demais observações o aluno prosseguiu calçando seu sapato sozinho. Desse modo, percebemos que houve passagem da heteronomia para autonomia.

¹³ A professora me contou esse fato em uma conversa informal na sala de aula.

Considerando as necessidades dos alunos, a professora deu atenção focada na aprendizagem do aluno. Visto que era único da turma que não sabia calçar a meia. ROSA (2016) disse na entrevista “eles participam muito ativamente do processo, eles fazem a rotina acontecer.” Ou seja, ela faz adaptações caso seja necessária para a aprendizagem dos alunos, e insere os protagonistas do contexto, que são os alunos. “A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela.” (BARBOSA, 2006 p.5).

Nesse contexto de construção da autonomia, sabemos que a instituição segue o Currículo em Movimento (SEE-DF, 2014) e também, o eixo da Pedagogia de Projetos¹⁴. Seguindo essa vertente a escola apresentou diversos projetos, entre os projetos que acompanhei, foi o de Literatura, que é lecionada por uma professora específica e ocorre uma vez na semana. Após, a contação do Projeto de Literatura, os alunos fazem uma atividade “parte que gostou ou o que entendeu”, segundo Rosa (2016).

Na ocasião, a escola possuía na sua rotina pedagógica a interação e socialização da família e do educando através da contação de histórias, embora que trabalham os eixos norteadores. Portanto, um dia na semana a criança leva um livro de literatura para casa, a fim de ter contato e apropriação da leitura e escrita. A mestra no momento de roda, geralmente após parque, colocava os livros¹⁵ de literatura no meio da roda. E os alunos escolhiam o livro que queriam levar para sua residência. A professora chama cada aluno, e pede para o mesmo escolher um livro. E anexa na pasta de tarefa, juntamente com um dever de casa. Quando ocorre conflito a mestra tenta resolver dialogando com seus alunos.

Das 10 observações acompanhei esse momento de “escolha do livro” em 3. Sobre essa prática notei a presença da autonomia. Segue recorte abaixo

(P): Turminha, vamos para rodinha?
(A): Mas tia pra que?
(M): Hoje é dia de levar o livro para casa.
(A): Oba! (Alunos entusiasmados)
(P): Vamos então?

¹⁴ Projetos é a denominação de uma prática educacional que está sendo associada a algumas propostas de reformas na escola brasileira. Tais reformas pretendem favorecer mudanças nas concepções e no modo de atuar dos professores. A finalidade é recriar o papel da escola, levando-se em conta as mudanças sociais e culturais que acontecem em cada época.

¹⁵ Os livros de literatura são em sua maioria os que os pais compraram na lista de matérias, porquíssimos são da escola. Assim, a mesma sugere na lista de materiais alguns autores.

A professora iniciou com a aluna Daniela, que escolheu o livro da Cinderela.

(G): Ah não! Eu que ia escolher esse.

(P): Calma aí! Vou ver se você já levou.

É você não levou livro. Vamos fazer combinado?

(G): mas tia eu queria levar o livro da cinderela. (emburrada)

(P): Semana que vem eu deixo você levar, certo? Já vou até anotar, ok?

A aluna pensou e disse: tá bom.

(Aula 7)

No momento da escolha do livro as crianças ficam entusiasmadas. E, percebi que eles gostaram muito desse momento. Geralmente, as crianças trazem o livro de volta para escola na segunda-feira, a mestra no momento da rodinha, pedia para algum aluno recontar a história para os colegas, nesse momento, a mestra auxiliava o aluno. Assim, fazia anteriormente por ordem alfabética, mas percebeu que muitos alunos estavam com receio, medo e/ou vergonha e travavam. Por conseguinte, decidi que seria quem quisesse, ela abria diálogo para alunos e eles ficavam mais à vontade para recontar a história. Segue recorte do trecho momento reconto

Na configuração de rodinha, a professora mostra as tarefas que alunos trouxeram, juntamente com o livro de literatura que levaram. O reconto acontece semanalmente, e a professora deixa que os alunos se manifestem, ela não obriga nenhum aluno.

(P): Alguém quer fazer reconto hoje?

(A): Tia, eu não.

(P): É só quem quiser.

(C): Você me ajuda?

(P): Claro. Eu ajudo vocês. Quem quer vir?

(A): eu não.

(A): eu não.

(C): eu quero.

(P): Oba! Vem, senta aqui do meu lado e vamos virar para colegas.

Assim, o aluno inicia o reconto com auxílio da professora.

(Aula 4)

Diversas vezes percebi que os alunos ficavam com receio. Mas mesmo assim continuavam o reconto, a mestra fazia o papel de mediadora, auxiliando no que for preciso. Trata-se de uma prática de verificação se o aluno leu a história em casa, de memorização, de repetição e interação com meio social. Ao final a mestra sempre elogiava o aluno, motivava e incentivava. Outro fato interessante, é que os colegas ficam comportados, prestam atenção nesse momento. No PPP (2016) da instituição elenca o objetivo geral do Projeto de Literatura:

ampliar gradativamente as possibilidades de comunicação e expressão das crianças, apresentando vários gêneros orais e escritos, para oportunizar a participação de diversas situações nas quais possam contar suas vivências e ouvir a de outras pessoas, desenvolvendo o gosto pela literatura. (PPP, 2016, pg.109.)

Percebi que esse é um dos projetos que são focos da instituição. Pois é desenvolvido anualmente pela professora específica e pela professora regente de sala, que utiliza também a contação de histórias na rotina dos alunos, visto que, procura integrar o meio que vivem; os acontecimentos do cotidiano; cultura, socialização com demais sujeitos; inserção de conteúdo novo e outras ocasiões.

Embora, a discussão da autonomia esteja presente no âmbito da instituição, a relação que a mestra estabelece com os aprendizes se caracterizam e ilustra a autoridade, exercida pela professora. Pela prática pedagógica da mestra que observei, não há presença notável de autoritarismo. É sim, na sua função de mestra exercida como autoridade na sala de aula. Sobre essa discussão, Freire (2000), aborda “é lastimável e preocupante quando famílias vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças ficam caladas, cabisbaixas, ‘bem-comportadas’, submissas, nada podem” (p. 36).

O autor aborda no contexto familiar, porém insere-se no contexto educacional. Desse modo, como foi citado por Freire há presença notória de autoritarismo.

Lobato (2013) entende que "o viver em uma organização como a escola ensina a criança a interagir, a refletir e a se conduzir de um modo específico.". A criança aprende algo sobre a relação com os outros, com a autoridade, com a regra e com as tarefas lá executadas (p.82). Essa autoridade que autor esclarece é a que o professor exerce em sala de aula.

Em sala de aula, há autoridade empregada pela professora, observe:

- (A): Tia, vamos para parquinho?
 (P): Não sei. Vocês não estão se comportando.
 (A): Mas eu estou.
 (P): Está?
 (A): sim. Deixa sem parquinho só quem está desobedecendo.
 (P): Vou pensar.

(Aula 6)

Nesse dia, os alunos foram ao parque. Porém, 5 alunos que não se comportaram, ficaram sentados em frente ao parque “olhando os colegas brincarem”, e “ pensando no que fez”. Segundo Rosa (2016)

Essa prática da mestra contesta ao que Kamii (2014) diz: “se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir o poder do adulto, abstendo das recompensas e castigos” (p.101).

Em consequência disso, Kamii (2014) afirma “a punição reforça a heteronomia das crianças e impede que elas desenvolvam sua autonomia” (p.100). Assim, essa prática da mestra distancia-se da presença da autonomia em sala, da passagem da heteronomia para autonomia e da construção da autonomia, ainda que, foram trabalhadas em algumas ocasiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um caminho, e um percurso. Um caminho que de fora nos impõe e o percurso que nele fizemos.

Rubem Alves.

Conforme destaquei ao longo do texto, esse estudo objetivou apreender as implicações da organização e condução da rotina pedagógica na (não) construção da autonomia por parte do educando. Foi possível perceber vários episódios que contribuíram para essa discussão. Inclusive, predominou uma postura docente de investir na construção dessa autonomia, o que se aproxima do defendido por Barbosa (2000, p. 45) que destaca que “as rotinas da educação infantil são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição”.

Foi possível observar que a autonomia do aprendiz estava intimamente vinculada às relações que ele travava com outros sujeitos. Nesse processo, a professora assumiu papel importante, uma vez que pôde viabilizar diretamente essa construção. Foi o que se pôde verificar em vários momentos das observações acompanhadas, por meio das situações de conflito que surgiram.

Um aspecto importante a ser realçado foi a maneira como a professora organizava a rotina. Por vezes, possibilitou a participação efetiva dos alunos, o que favoreceu diretamente a apreensão do que seria vivenciado ao longo da jornada. Entendo que, mesmo com um planejamento prévio, a professora abria minimamente espaço para negociação junto aos aprendizes. Essa autonomia era relativa, visto que, na instituição pesquisada, conforme verifiquei nos dados coletados, havia as atividades e encaminhamentos permanentes.

Verifiquei que os estabelecimentos claros e objetivos da rotina para as crianças, promovem aprendizagens significativas e auxiliaram no desenvolvimento da autonomia e identidade, visto que se relacionam com a proposta curricular da educação infantil. (SEE-DF, 2014).

Constatei, também, a partir dos dados analisados, o quanto a rotina socializada com os educandos favorece nessas aprendizagens significativas. Contudo, entende-se que a não socialização da rotina pedagógica, causa a falta de organização, ou seja, do planejamento prévio. Logo, o aprendiz não cria uma sequência sistematizada e organizada.

O papel que o professor exerce diante da rotina pedagógica, viabiliza um trabalho educativo pautado nas atividades do cotidiano, presentes essencialmente na infância. São elas: socialização, partilha e interação. Deste modo, essas atividades auxiliam na construção da autonomia da criança e no desenvolvimento como um todo.

Em relação a autonomia prevista na proposição da rotina pedagógica, averiguou-se os métodos que a mestra utilizou para conduzir a rotina, abordando a passagem da autonomia para heteronomia e construindo a autonomia juntamente com o aluno, assim como afirma Freire (1999, p.78) “o professor deve estar atento a caminhada da heteronomia para autonomia, pois é de sua responsabilidade encaminhar o aprendiz a se desenvolver.”.

Tendo em vista, os exemplos dos dados coletados, nessa discussão de passagem da heteronomia para autonomia, percebemos a ênfase na construção da autonomia, visto que a professora conduzia os alunos nas ações em sala para propiciar essa aprendizagem. Entretanto, a prática da mestra contrapõe o que Kamii (2014) explica: “a punição reforça a heteronomia das crianças e impede que elas desenvolvam sua autonomia” (p.100). Logo, as recompensas sejam melhores que a punição, elas também reforçam a heteronomia. Isso, aplica as crianças que tem determinado tipo de comportamento, somente para receber um “prêmio”, entende-se que as mesmas fazem isso para evitarem a punição.

É importante investir em estudos que analisem a rotina, inclusive articulando-a com o oficialmente prescrito para essa fase da escolarização. Diante disso, friso, que as perspectivas aqui ponderadas podem ser muito pertinentes no campo de pesquisa dentro da instituição, a fim serem investigadas e aprofundadas no futuro, aperfeiçoando essa pesquisa, portanto cooperando cientificamente e na prática dos professores sobre a rotina pedagógica e, também e na formação dos alunos autônomos.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Em se tratando de minhas perspectivas profissionais, tenho plena certeza de que irei atuar na profissão de professor, conforme mencionei no memorial educativo. Com minha inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente numa instituição de educação Infantil, me apaixonei pela área. Desse modo, pretendo atuar na educação infantil e no ensino fundamental, alcançando até o 3º ano.

Meu objetivo é lecionar na rede pública de ensino do Distrito Federal. Para isso, já estou me preparando para concurso de 2016, a fim de alcançar esse desejo. Para não estacionar, posso lecionar em escola particular, até porque toda experiência é válida.

No ano seguinte (2017), pretendo fazer curso de língua estrangeira-preferencialmente inglês, para aperfeiçoar na profissão e auxiliar no possível Mestrado. Mais adiante, pretendo cursar os seguintes cursos de pós-graduação: Orientação Educacional, Alfabetização e Letramento, LIBRAS, Docência no Ensino Superior. São cursos que atualmente me atraem e, se surgir oportunidade, uma qualificação de Mestrado na própria Universidade seria interessante também.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 BRASIL, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força rotinas na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UEC,2000.

_____. Maria Carmem Silveira As rotinas das pedagogias na Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun. 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed,1999.

BILÓRIA, Jessica Ferreira; METZNER; Andréia Cristina: A Importância da rotina na Educação Infantil. **Revista Fafibe On-line**- ano VI- n.6, p 1-7, novembro de 2013. Bebedouro-SP.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei 12.79, de 20 de dezembro de 2013. Altera as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol.1, 2 e 3, 1998.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As Crianças No Interior Da Creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Dissertação Mestrado, Santa Catarina- RS, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.105-Diário Oficial do Distrito Federal,** DODF, 2013. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_5105_3mai13.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica,** CMEB, 2013a. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/282-midias/443-curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico,** PPP, 2016. Disponível em: < <http://jardimdeinfancia304norte.com.br/phocadownload/ppp%20sem%20cm.%202016.pdf> >. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. Universidade de Brasília- UnB. Disponível em:<<http://www.unb.br/graduacao2/formas-de-ingresso/593-formas-de-ingresso?menu=434>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ªed. São Paulo: Atlas, 2012.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos.** Campinas, SP: Papirus, 1982.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LOBATO, Maria José Silva. Aspectos gerais da rotina escolar na pré-escola. **Saberes**, Natal – RN, v. 1, n.8, ago. 2013, 73-85.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; DE PAULA, Sandra Nazareth. A Educação Infantil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, Suzano- SP, V.1, nº 1, pg.16,2009.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRONI, Ana Paula.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, 5., 2005, Recife. **Memórias dos Colóquios on-line...** Recife: [s.n.], 2005. <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2744>. Acesso em: 27 set. 2016.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria. Gonçalves. da Silva. Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**: as tendências pedagógicas e seus pressupostos. 22 ed. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SANTOS, Sidnéa Neli da Silva **A psicomotricidade no desenvolvimento da escrita na pré-escola**. Universidade Cândido Mendes- UCM. Rio de Janeiro-RJ. 2004.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE

ROTEIRO PARA TRATAMENTO DE DADOS

1. Você costuma ter um feedback dos alunos quanto às atividades desenvolvidas na instituição? Caso sim, de que forma?
2. Como costuma organizar sua rotina diária? Há algum tipo de registro? Ela é socializada em sala de aula? Comente.
3. Em se tratando de sua rotina cotidiana, há alguma participação dos educandos? Caso sim, de que maneira isso ocorre? Há um motivo específico para inseri-los nesse processo? Comente.
4. Como seus alunos vêm reagindo à rotina proposta diariamente? O que eles costumam comentar? Há um envolvimento satisfatório nas atividades por você encaminhadas? Comente.
5. Como você costuma lidar com as divergências: duas crianças no mesmo brinquedo; uma criança pegou o brinquedo primeiro; não quer ser amigo; no momento do parque?
6. Como costuma lidar com os aprendizes que não se inserem em sua proposta de organização e condução do trabalho pedagógico?

