

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARLEI GOMES DA SILVA MALINOSKI**

**UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR:  
PRÁTICA DOCENTE E COMPROMISSO DISCENTE**

**CURITIBA  
2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARLEI GOMES DA SILVA MALINOSKI**

**UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR:  
PRÁTICA DOCENTE E COMPROMISSO DISCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito de qualificação de pesquisa à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joana Paulin Romanowski

**CURITIBA**  
**2014**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

M251o  
2014 Malinoski, Marlei Gomes da Silva  
Um olhar sobre o cotidiano escolar : prática docente e compromisso  
discente / Marlei Gomes da Silva Malinoski ; orientadora, Joana Paulin  
Romanowski. – 2014  
191 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2014.  
Bibliografia: 184-188

1. Professores - Prática. 2. Prática de ensino. 3. Etnologia. 4. Professores e  
alunos. 5. Ensino superior. I. Romanowski, Joana Paulin. II. Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

CDD 20. ed. – 378

## DEDICATORIA

Dedico esta tese aos meus colegas do antigo ginásio, aos meus alunos de ontem e hoje.

Aos professores, profissionais como eu, que me permitiram adentrar seus cotidianos e todos que me acompanham em minhas rotinas.

Dedico ao meu marido, que manteve seu amor inabalado e por muito amou por nós dois e comigo ama cada sonho meu.

Dedico à minha filha, por quem luto a cada dia por um mundo melhor e na luta me ausento e mesmo na minha ausência ela me honra a cada minuto com seu amor e compreensão. Ao pedir a Deus uma filha Ele me deu uma companheira para vida.

Principalmente, dedico a minha mãe. Sustentáculo dos meus sonhos. Expectadora das minhas realizações, a ponte entre mim e Deus, quando a fé me faltou.

## **AGRADECIMENTO**

À Professora Doutora Joana Paulin Romanowski, que indicou o caminho, levantou-me nas quedas, que nunca reescreveu a história, mas segurou minha mão quando já não sabia mais escrever. Discutiu minhas crenças e questionou minhas verdades, não para que eu aceitasse as dela, mas para que eu pudesse tornar-me analítica de mim, para poder analisar o outro. Como parceira de antigas rotinas, soube perceber minhas urgências cotidianas e teve fé em mim.

À Simone Regina Manosso Cartaxo, amiga de angústias e que me lembrou a cada dia, que precisamos viver cada dia.

Aos meus amigos de lutas diárias, Danda, Margaret, Neilor, Flávio, Daniele, Elisângela, Eurides, Patrícia, Haydeé, Carmen e João. Viram a urgência no meu olhar, dividiram minhas angústias diárias, fizeram com que eu sorrisse no impossível e me defenderam às vezes de mim mesma.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela dedicação e incentivo.

Agradeço aos olhares e contribuições do Professor Doutor Peri Mesquida, da professora Doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, da Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins e das professoras convidadas à minha banca: Professora Doutora Ettiène Guérios e Professora Doutora Márcia de Souza Hobold.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado do Paraná pela licença concedida aos meus estudos e ao entendimento que o caminho da educação só se faz pela pesquisa, reflexão e apoio daqueles que gerem este processo.

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(Clarice Lispector, 1977).

### ***A marcha das Utopias***

*Não era esta a independência que eu sonhava*

*Não era esta a república que eu sonhava*

*Não era este o socialismo que eu sonhava*

*Não era este o apocalipse que eu sonhava*

(José Paulo Paes, 2000, p. 15)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Incidência das Categorias nos dossiês .....	69
Figura 2 - Análise da Prática Docente .....	75
Figura 3 - Análise do compromisso discente .....	80
Figura 4 - Rotina e Cotidiano definida pelos professores .....	106
Figura 5 - Escola - Não Escola .....	112
Figura 6 - Demonstrativo de Notas - turma Lilás .....	120
Figura 7 - Demonstrativo de Rendimentos - Turma Lilás.....	121
Figura 8 - Demonstrativo de Notas - Turma Verde .....	122
Figura 9 - Demonstrativo de Rendimento - Turma Verde .....	123
Figura 10 - Análise das Notas - Turma Salmão .....	124
Figura 11 - Análise dos Rendimentos - Turma Salmão .....	124
Figura 12 - Análise das Notas - Turma Ciano.....	125
Figura 13 - Análise dos Rendimentos - Turma Ciano .....	125
Figura 14 - Análise das Notas - Turma Magenta .....	126
Figura 15 - Análise dos Rendimentos - Turma Magenta.....	126
Figura 16 - Desempenho na Prova Brasil - 2009.....	127
Figura 17 - Figura na Prova Brasil - 2009.....	128
Figura 18 - Desempenho na Prova Brasil - 2011 .....	128
Figura 19 Pontos de Referências entre Práticas docentes e Compromisso discente.....	173

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Subcategorias da Prática Docente .....	71
Quadro 2 - Subcategorias do Compromisso docente.....	76
Quadro 3 - Quanto ao tempo de atuação e formação docente .....	92
Quadro 4 - Categorias de análise para a experiência escolar .....	94
Quadro 5 - Definição – das palavras e a relação com o contexto a que pertencem .....	109
Quadro 6 - Níveis de Proficiência Prova Brasil .....	129

## SUMÁRIO

ATA.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
DEDICATORIA .....	4
AGRADECIMENTO .....	5
LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
SUMÁRIO .....	10
RESUMO .....	13
ABSTRACT.....	14
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 A INVESTIGAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA.....	20
1.2 ELEMENTOS NORTEADORES .....	32
<b>2. COTIDIANO E ROTINA PARA ALÉM DA ETIMOLOGIA DA PALAVRA... 41</b>	
2.1 O PERCURSO TEÓRICO DO CONCEITO COTIDIANO.....	43
2.2 A DEFINIÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES (PD).....	48
2.3 A DEFINIÇÃO DE COMPROMISSO DISCENTE (CD) .....	51
<b>3 O OLHAR METODOLÓGICO .....</b>	<b>54</b>
3.1 DEFINIÇÕES SOBRE A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ESPAÇOS ESCOLARES.....	56
3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	64
<b>4 AS CONCEPÇÕES SOBRE O COTIDIANO EXPRESSAS NOS DOSSIÊS DE ESTÁGIO .....</b>	<b>67</b>
4.1 A ANÁLISE DO CONCEITO PRÁTICA DOCENTE NOS DOSSIÊS.....	70
4.2 A ANÁLISE DO CONCEITO COMPROMISSO DISCENTE NOS DOSSIÊS .....	76
4.3 A INDICAÇÃO, NOS DOSSIÊS, DA CATEGORIA INTERAÇÃO .....	81

## **5 CONCEPÇÃO SOBRE COTIDIANO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE DOCENTES E DISCENTES..... 85**

5.1 A COMPREENSÃO SOBRE ROTINA E COTIDIANO PARA OS PROFESSORES – SELEÇÃO DE OBJETOS .....	88
5.1.1 <i>A definição de cotidiano entre os docentes</i> .....	91
5.2 A COMPREENSÃO SOBRE ROTINA E COTIDIANO PARA OS ALUNOS .....	107
5.2.1 <i>Respostas escritas pelos discentes</i> .....	111

## **6. AS CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS DOCENTES E COMPROMISSO DISCENTE A PARTIR DAS CRÔNICAS NO COTIDIANO ESCOLAR ..... 118**

6.1 A ESCOLHA DA CLASSE .....	118
6.2 O DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO .....	131
6.3 AS CRÔNICAS DE INTERAÇÃO .....	135
6.3.1 <i>A Opção por Análise de Narrativas e o Gênero Crônicas</i> .....	135
6.4 O REGISTRO EM CRÔNICAS .....	142
<i>Crônica 1 - O Número Fica Negativo Depois que Passa do Igual?</i> .....	142
<i>Crônica 2 :Você Achou que Eu não Sabia</i> .....	143
<i>Crônica 3: Você não Estava Aqui?</i> .....	144
<i>Crônica 4: Qual é a minha nota?</i> .....	146
<i>Crônica 5: Grilos</i> .....	147
<i>Crônica 6: É só ficar quieto</i> .....	148
<i>Crônica 7 : Hipnose</i> .....	149
<i>Crônica 8: O zero é neutro</i> .....	151
<i>Crônica 9: A cada 30 Graus do meu dia</i> .....	153
<i>Crônica 10: Ensino Fundamental</i> .....	155
<i>Crônica 11: Mandala</i> .....	157
6.5 – A ANÁLISE NO ESPAÇO DE INTERAÇÃO .....	158
6.5.1 <i>A Contribuição do olhar sobre o ângulo observado</i> .....	165

## **8. ENTRE PRÁTICAS DOCENTES E COMPROMISSO DISCENTE: UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL ..... 171**

## **REFERÊNCIAS..... 177**

<b>APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A GRAVAÇÃO DOS DOSCENTES.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE 2 - ENTREVISTA - ALUNOS.....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>184</b>

## RESUMO

A tese “Um olhar sobre o cotidiano escolar: entre práticas docentes e compromisso discente”, tem por objeto de estudo a relação docente e discente no cotidiano escolar. A questão norteadora trata: o que revelar sobre esse cotidiano, constituído de rotinas e de tantos cotidianos, entre prática docente e compromisso discente, que possibilite um repensar sobre as relações/intersecções nas práticas escolares? A questão foi moldada durante a investigação pela especificidade do tipo de pesquisa do tipo etnográfica. O argumento não foi primário, na pesquisa do tipo etnográfica surge como resultado da interação com o campo investigado e os sujeitos, uma vez que em uma pesquisa deste tipo o olhar do pesquisador emerge descobertas possíveis das interpretações e análises realizadas. A investigação focalizou um estudo sobre o cotidiano escolar para compreender a relação produzida pela intersecção entre a prática docente e o compromisso discente. A pesquisa conceitua "o" cotidiano e a rotina e as relações nesse espaço construído pela intersecção caracterizadas nele e por ele no âmbito da escola. Cotidiano: para esta tese é definido como adjetivo, considerado como a parte que qualifica –e reescreve as relações escolares, o que caracteriza as práticas dentro dos espaços e culturas. Rotina é definida como substantivo, como a sequência linear de ações e relações igualmente estabelecidas nas relações escolares. Rotina e Cotidiano não são sinônimos e não são antônimos. São definições, caracterizações e qualidades. Práticas Docentes, no plural, é compreendida como ir além de enunciar a significação simbólica das informações em contextos, a prática docente compreende a informação enunciada e significada em seu contexto de interação. Compromisso Discente: é a mobilização a capacidade cognitiva para aprender. Desta forma, o cotidiano escolar é constituído de múltiplas determinações imersas no processo de ensino e aprendizagem que expressam as relações entre práticas e compromisso. Investigar o cotidiano em movimento no tempo e espaço da escola possibilitou compreender essas determinações nas interações entre docentes e discentes com o conhecimento, entendidas como relação entre o ensinar e o aprender. A opção teórica aos estudos sobre o cotidiano na abordagem da pesquisa será referendado por Rockwell (2005) e André (2009), por focarem a análise das relações escolares institucionalizadas historicamente. O aporte teórico para os termos abordados trazem para conceituação e análise: Martins (2011), Romanowski (2008, 2011); Charlot (2005), Tardiff e Lessard (2011); Stake (2011); André, (2009, 2010); Rockwell (2005, 2010); Weller e Pfaff (2010); Bauer e Gaskell (2013); Heller, (2008). Assim como na análise de narrativas: Bardin (2010) e Soares (1997). O cotidiano escolar revela relações vivenciais de aprendizagem no ambiente escolar, entre duas forças, não antagônicas, que complementam as práticas docentes e o compromisso discente entre a rotina e o cotidiano. A interação entre estas forças resulta na aprendizagem, gera um espaço de vivência por vezes de forma conflituosa, subjetiva e individualizada, de encontros e desencontros.

Palavras-chave: cotidiano escolar; práticas docentes; compromisso discente; etnografia

## ABSTRACT

The thesis: "A point of view on the scholar quotidian: between teaching practices and student commitment aims to study the relationship between teachers and students in scholar quotidian." The guiding question is: what to reveal about this quotidian, consisted of routines and many diversified kinds of quotidian, between teaching practice and student commitment, which enables a rethinking between the relationships / intersections in scholar practices? The question was shaped during the investigation of the specificity of the type of ethnographic research type. The argument was not primary, in the ethnographic kind of research, arises as a result of interaction with the investigated field and the subjects, since in a research of the ethnographical type the point of view of the researcher emerges possible interpretations of the findings and analyzes performed. The investigation focused on a study of the quotidian apprenticeship to understand the relation produced by the intersection between teaching practice and student engagement. The research conceptualizes quotidian and routine and the relationships in this space constructed by the intersection characterized for it and by it at the school. Quotidian: for this thesis is defined as an adjective, considered as the part that qualifies and rewrites school relations, which characterizes the practices within the spaces and cultures. Routine is defined as a noun, as a linear sequence of actions and relations also established in scholar relationships. Quotidian and routine and are not the same and are not the opposite. Those are definitions, characterizations and qualities. Teaching practices in the plural, is understood as to go beyond stating the symbolic significance of the information in contexts, teaching practice understands the stated and information meant in the context of their interaction. Student Commitment: is the mobilization of cognitive ability to learn. Thus, the quotidian apprenticeship consists of multiple determinations immersed in the teaching and apprenticeship process that express the relations between practices and commitment. Investigate the quotidian motion in the school time and space allowed understanding these determinations interactions between teachers and students with the knowledge, understood as the relationship between teaching and learning. The theoretical option to the studies about the quotidian in the research approach will be endorsed by Rockwell (2005) and André (2009), by focusing the analysis of school relations historically institutionalized. The theoretical basis for the addressed terms bring to conceptualization and analysis: Martins (2011), Romanowski (2008, 2011); Charlot (2005), Tardiff and Lessard (2011); Stake (2011); André, (2009, 2010); Rockwell (2005, 2010); Weller and Pfaff (2010); Bauer and Gaskell (2013); Heller, (2008). Just as in the analysis of narratives: Bardin (2010) and Soares (1997). The quotidian apprenticeship reveals experiential apprenticeship relationships in the school environment, between two forces, not antagonistic, which complement the teaching practices and student engagement between the routine and the quotidian. The interaction between these forces results in apprenticeship, generates a experimental space, sometimes conflicting, subjective and individualized manner, of agreements and disagreements.

Key words: quotidian apprenticeship, teaching practices, student commitment, ethnography.

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta tese é a relação docente e discente no cotidiano escolar. O cotidiano escolar é constituído de múltiplas determinações imersas no processo de ensino e aprendizagem que expressam as relações sociais. Investigar o cotidiano em movimento no tempo e espaço da escola possibilita compreender essas determinações nas interações entre docentes e discentes com o conhecimento, que podem ser entendidas como intersecção<sup>1</sup> entre o ensinar e o aprender. Porém, faz necessária a consciência de que debruçar sobre a vida cotidiana em uma pesquisa é confrontar com a parte imersa do *iceberg* do processo ensino aprendizagem sujeita a uma invisibilidade, como enunciada por Brougère e Ulmann (2012, p. 22) investigar “sobre a vida cotidiana é confrontar-se com a parte imersa do iceberg da aprendizagem. As aprendizagens são numerosas, mas não raro invisíveis em razão de sua própria evidência”.

Na leitura dessa invisibilidade e pela necessidade de integrar o ser transformado, não pude me negar ao movimento de descoberta do que evidencia o cotidiano escolar e relaciona ao ensino e a aprendizagem, por isso a pesquisa conceituará "o" cotidiano e as relações em intersecção caracterizadas nele e por ele no âmbito da escola.

Ressalta-se, assim, que a pesquisa, registrada neste relatório, analisa situações *sobre* o cotidiano escolar e não questões relacionadas *no* cotidiano escolar. Pois, a intenção direciona-se para compreender o que acontece e não

---

<sup>1</sup> O termo intersecção foi utilizado com base na acepção de ser um encontro ou cruzamento de duas linhas, dois planos, ou nesse caso entre a prática docente e o compromisso discente. A intersecção é onde esse encontro se verifica. Ainda utilizando a acepção da matemática: uma operação pela qual se forma o conjunto de todos os elementos que são comuns a dois ou mais conjuntos: o produto. AULETE, Caldas. Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa. Disponível em <http://aulete.uol.com.br>. Acesso em: 11 nov. 2013.

para interferir, uma vez que as pesquisas sobre o cotidiano escolar são relevantes para se compreender e se estruturar um novo objeto para análise e que contribua com a formação e atuação docente. Mas, não podemos confundir com pesquisas feitas no cotidiano, que caracterizam intervenção sobre aspectos do processo de ensino aprendizagem. (André, 2009)

A opção teórica aos estudos sobre o cotidiano na abordagem da pesquisa será o referendado principalmente por Rockwell (2005) e André (2009), por focarem a análise das relações escolares que resultam das práticas institucionalizadas historicamente; assim como a análise das variações regionais, do currículo oficial e das interpretações de professores e alunos sobre o ensino nas relações cotidianas. Como exposto por Rockwell (2005, p.88): "são as situações que caracterizam as ações dos sujeitos em um espaço determinado". Continua a autora

Com o passar dos anos, pode-se considerar que existe uma relação direta entre a formação do docente e a qualidade da aprendizagem que realiza. No entanto, esta preocupação institucional, ao traduzir-se em propostas, geralmente faz abstrações dos contextos em que se materializam. (ROCKWELL, 2005, p. 88) (tradução nossa)

Os contextos em que se materializam as propostas são espaços de relações sociais. As pesquisas sobre o cotidiano são compreensões desse espaço que revela múltiplas dimensões como dito por André (2009, p. 43):

(...) o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

O "mero retrato" seria a investigação sobre os fatos ocorridos no espaço de relações sociais, como a indisciplina e o baixo rendimento, por exemplo,

compreendidos como uma sequência de ações, reflexivas ou não, que buscam um resultado de forma automatizada pelo indivíduo ou por um conjunto de indivíduos, ações ligadas ao fazer e ao resultado igualitário.

Olhar só os fatos poderia trazer à tona a perspectiva da existência de movimentos passivos de pouca crítica e não relacionais e interpretativos. De modo geral, prescritos, muitas vezes ajustados às situações de acerto e erro. Os fatos podem ter sido emersões de movimentos ocorridos em contextos históricos e localidades diversas, que se transformaram em determinações ou prescrições. O movimento gera o fato, que emerge e torna-se visível, porém o próprio movimento torna-se invisível, pois está submerso nas relações sociais, enfim um iceberg.

Assim, pesquisa delinea o que sugere André (2010): um estudo *sobre* o cotidiano escolar e não no cotidiano. Novamente reforçamos a ideia de buscar o movimento gerado sobre a vida escolar cotidiana e não um fato isolado e ocorrido no cotidiano, ou seja, examina o cotidiano em sua totalidade, priorizando a prática docente e o compromisso discente em interação.

Para Rockwell (2005, p.88):

O cotidiano caracteriza o espaço em que se concretizam essas relações, espaço que também contém rotinas, mas que está pleno de significações capazes de concretizar os esquemas e rotinas da aprendizagem, de forma diferente para cada sujeito na interação do espaço de trabalho.

Por isso, o cotidiano precisa ser analisado e não prescrito. Assim, possibilitando descrever a relação entre sujeitos. Visto que, entre programas educacionais, rotinas de aprendizagem, alunos e professores existem características cotidianas que refletem a escola, que é plural e se representa

na relação gerada pela intersecção entre os sujeitos que constituem o espaço escolar.

O espaço escolar, nesta tese, será compreendido como um todo e analisado em suas relações, O todo é o resultado dos planejamentos, esquemas, sequências didáticas, modos de operacionalizar e interagir. Envolve as práticas dos docentes e dos discentes, os compromissos, as interações, o conhecimento, ou seja, as múltiplas situações do processo ensino e aprendizagem.

A opção por analisar as relações no todo e não o resultado é justificada por não se pretender analisar o espaço escolar como produto seriado e pronto para ser igualmente consumido. Como produto essa visão do espaço escolar se limitaria às formas de aferição de conhecimento, pois o produto a ser consumido, no caso o conhecimento, não se altera e poderá ser percebido apenas como fato e não como fenômeno educacional.

Seria uma análise de forma hegemônica, pois descreveria a escola em seus aspectos negativos e positivos, como se o todo pudesse ser dividido em apenas duas partes, a boa e a ruim, com base em um determinante intelectual e moral estabelecido hegemonicamente, que se esquivava do processo, que é a análise das relações. A rotina poderia ser tomada, então, como um todo e o cotidiano como a parte que a define e reescreve as situações nas relações escolares.

Dialogando com o soneto de Gregório de Matos:

O todo sem a parte não é todo;  
A parte sem o todo não é parte;  
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,  
Não se diga que é parte, sendo o todo.  
[...]  
(MATOS, 2010, p. 326)

A rotina sem o cotidiano não é uma rotina, o cotidiano sem a rotina, não é cotidiano. Mas, o cotidiano faz a rotina, sendo cotidiano, não se pode dizer que analisamos o cotidiano, observando apenas a rotina.

A cotidianidade estabelece uma forma de interpretação, com rotina, na esfera que o vê como tempo formativo. A melhor visão sobre cotidianidade e sua característica temporal foi dada por Heidegger (2009 p. 461):

A cotidianidade é um modo *de ser* ao qual pertence, sem dúvida, a manifestação pública. Mas enquanto modo de existir próprio, a cotidianidade é também mais ou menos conhecida de cada presença “singular”, através da disposição de uma ausência morna de humor. Na cotidianidade, a presença pode “sofrer” de estupidez, pode mergulhar na sua estupidez ou dela escapar, buscando uma nova dispersão para fazer frente à dispersão nos negócios e tarefas. Mas a existência também pode amestrar, embora nunca apagar, o cotidiano no instante e, sem dúvida, apenas “por um instante.

Assim, o autor relaciona o modo de interpretar o cotidiano com a existência de cada um. Nesse ponto, pode-se aproximar Heidegger (2009) de Heller (2008), na manifestação da cotidianidade representativa na vida cotidiana.

A VIDA COTIDIANA é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente”. (HELLER, 2008, p. 32)

A cotidianidade nos espaços de trabalho docente relaciona a intersecção do que Rockwell (2005) chama de *el saber pedagógico y el saber docente*. Ao apresentar a intersecção na escola e discutir esse aspecto, quando esclarece o cruzamento dos saberes:

O saber docente corresponde à prática de ensinar, mas inclui, também, outros conhecimentos, que requerem o trabalho docente,

saberes que às vezes subvertem ou distorcem as funções formais da educação, mas que também podem enriquecer a aprendizagem. (ROCKWELL, 2010, p. 27 – tradução nossa).

Desta forma, urge a necessidade de se integrar os diversos conhecimentos que envolvem o trabalho e a prática docente no cotidiano escolar, priorizando o conhecimento sobre os outros, ou seja, o compromisso discente, de forma plural, pois os sujeitos que articulam os saberes o modificam na articulação da compreensão.

Em síntese, a investigação focaliza um estudo sobre o cotidiano escolar para compreender a relação produzida pela interação entre a prática docente e o compromisso discente. O problema foi delineado a partir das reflexões sobre minhas vivências escolares e prática profissional que se articula com o contexto das relações escolares, situadas historicamente.

Desse modo, inicio a apresentação do contexto do problema pela minha trajetória para em seguida indicar os elementos norteadores da investigação e a sua composição.

## 1.1 A INVESTIGAÇÃO NA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Minha trajetória pessoal e profissional delineou formas de pensar e agir frente à educação, que culminaram em reflexões sobre as formas de ensino e aprendizagem, as interações entre sujeitos e os demais conflitos, que hoje, em minha vivência profissional, como docente e gestora, fomentaram esta pesquisa.

Por vezes haverá imbricações, em minhas incursões teóricas e argumentativas, entre os campos de pesquisa sobre formação de professores e de pesquisa sobre a prática pedagógica, uma vez que investigo o espaço

originado entre práticas docentes e compromisso discente. Essas imbricações ocorrerem pelo fato de, acreditar que a pesquisa a ser desenvolvida exigirá certa natureza fronteira, ou, um trânsito pela compreensão do que vem a ser professor no exercício da profissão e pela necessidade de compreender as suas relações na escola com o compreender dos alunos.

Retomemos a minha trajetória educacional e sua própria imbricação com a pesquisa. Meu ensino fundamental foi fruto da escola pública de periferia, de vila operária. Uma formação direcionada para “o fazer”. Em um momento, como enunciado por Santos (1992) em que a escola "contribuiria, por sua vez, com o processo de democratização da sociedade brasileira". Momento em que concluir o ensino fundamental era privilégio para poucos. Exemplo: no antigo ginásio, a escola possuía sete salas de quinta série e apenas uma sala de oitava e última série do então ginásio. Sempre me incomodou essa matemática das salas. Éramos duzentos e findávamos em trinta. Para onde foram os outros? Sempre me foi deixado claro, inclusive pelos meus professores, que nasci para não dar certo, fazia parte de uma massa de resistência e sobrevivência. Eu e meus pares éramos uma tentativa social de acomodar desigualdades, de sermos ajustados a um processo produtivo de trabalho, de participar, de subsistir, em que a escola seria o meio formador, ou acomodaria esse processo.

Mesmo sem saber fui sujeito da pedagogia tecnicista, a escola era apresentada para mim, dentro da minha vila operária, entre técnicas comerciais e industriais, como elemento fundamental para a minha *subsistência humana*. Como referenciado em Saviani (2003).

Meu então segundo grau, hoje Ensino Médio, foi todo voltado para a escolarização técnica em um centro tecnológico federal. Novamente neguei a regra, ao passar em uma seleção de alunos, e me formar como técnica em desenho industrial. Essa escolarização, além dos conhecimentos necessários e típicos ao nível de ensino, propiciou-me novas reflexões. Fiz minha primeira incursão ao Taylorismo e aos modos de produção em série do tecnicismo.

Concordando com Saviani (2003 p. 14), a escola era e é um lugar de produção, acomodação, no qual eu deveria aprender "a produzir continuamente minha própria existência". A educação como enunciada, pelo autor, é "um trabalho não material" no qual sua natureza está em se produzir aulas e consumi-las.

O resultado dessa acomodação e "consumo" também me incomodava. Santos (1992) destaca que independente da nova função democratizadora da escola, permanece a de socialização do saber sistematizado.

escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é *dóxa* e diz respeito à opinião; conseqüentemente, não dever ser objeto de trabalho escolar. Nem mesmo a sabedoria alcançada através de uma longa experiência da vida - *sofia*.(...) (SANTOS, 1992, p. 19)

Brougère e Ulmann (2012) referem-se à escola, ambiente de prática social, como um lugar de rotinas, de vida cotidiana própria, mas de cotidianos díspares, do cotidiano representado, por exemplo: na música, na igreja, na vida política. Dessa forma, acaba, a escola, tornando-se, um ambiente de ruptura com o cotidiano. No entanto, romper não significa negar a sua base.

Toda prática social se inscreve, portanto, de um modo ou de outro no cotidiano, ainda que ela não se defina unicamente por essa dimensão. O cotidiano pode então ser apreendido como a base, o

suporte ou mesmo o fundamento de qualquer prática social. (BROUGÈRE e ULMANN, 2012, p. 14)

A educação ligada ao *fazer* não mais me bastava. Eu queria *ser* e compreender, ir além, frequentemente, ouvia, no meu curso técnico, o que deveria saber para trabalhar na empresa X, Y ou Z. Minha *existência* (SUCHODOLSKI, 2000) clamava e eu nem sabia, ainda.

Mesmo cedo, atraía-me a possibilidade de discutir na escola e com a escola, eu queria a *doxa* e a *sofia*, como enunciado por Santos,(1992). Percebia que a escola não se reduzia somente ao "ensino", conforme Saviani (2003, p. 9), apresentava-se como algo mais complexo, tratava-se de um *fenômeno educativo*.

Um fenômeno envolto em pedagogias no conflitivo discurso fruto da essência e existência (SUCHODOLSKI, 2000, SAVIANI, 2003) em que a essência deixava seu aspecto de igualdade essencial aos homens para uma defesa intransigente da manutenção dessa igualdade de forma hegemônica.

É o que Suchodolski (2000, p.102) enuncia como a Escala Humana:

Esta posição filosófica não se enquadra numa pedagogia que aceite o estado de coisas existente; não será respeitada senão por uma tendência que assinale o caminho do futuro, por uma pedagogia associada a uma actividade social que transforme o estado de coisas que tenda a criar ao homem condições tais que a sua existência se possa tornar fonte e matéria-prima da sua essência.

E que Paulo Freire (2005) postula com base em Protágoras “O homem é a medida de todas as coisas, das que são, enquanto existem, e das que não são, enquanto não existem”. Tendo o homem como medida para todas as coisas, o autor resolve a antinomia ao postular que se adaptar não é princípio educativo e a crítica é o único meio de melhorar o presente.

Dessa forma, a *doxa* e a *sofia* que eu buscava eram a possibilidade do diálogo e me identificar nas interações escolares.

Retomando a palavra “antinomia”, uma lógica por oposição, entre a Essência e a Existência e entre a necessidade de conhecer e o meu motivo para ensinar, como educadora. Meu motivo era e é mobilizar. Freire (2005) alerta para o problema da inversão que pode ser uma das grandes causas da falta de sentido na educação, pois o ato de educar-se se torna uma vitrine exibicionista em que um se “exibe” frente à impossibilidade do outro. Necessita-se de uma inversão do “penso logo existo” para: *eu educador existo para que você pense*. Pense a favor de quem; por quem; e para quem? A quem serve a educação?

(...) a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 2005, p. 67)

Essa razão de ser da educação, enunciada por Freire, não ocorre em uma educação por depósitos e transferências, pois se configura nas palavras do outro. Nem como a solidificação da *cultura do silêncio*, estimulada pela opressão sofrida por aqueles que, fruto da antinomia, são rotulados como ignorantes e precisam saber pelos sábios, que dizem a palavra, educam, sabem, disciplinam, prescrevem sua visão da realidade, pois têm autoridade.

Dessa forma, a educação trata os educadores como sujeitos do processo e os educandos como objetos. O que claramente gera uma pedagogia conflitiva socialmente, pois articula interesses e busca respostas para a solução dos conflitos. O que impulsiona nos processos mediadores e formativos de professores uma nova postura, a do olhar sobre os sujeitos, o

contexto e principalmente as formas opressoras de emancipação "saneadoras" às estagnações possíveis geradas pelos conflitos sociais.

A escola que eu buscava, não era a que eu estava, pois esta não mais transformava a realidade, mas criava mecanismos de manutenção dessa nova ordem, impulsionada por uma organização social. Não compreendia a diversidade e as formas de existir em prol de uma pseudo igualdade.

A formação me fez compreender que as organizações escolares buscam realizar os projetos em tempos conforme os sujeitos, as relações e o que se considera fundamental para a sociedade. Ora como promotora do projeto de vida do indivíduo, ora das intenções econômicas e de desenvolvimento de uma sociedade em uma determinada época. Esse movimento, ora indivíduo, ora sociedade, seguiu deixando um lastro de incertezas nos processos formativos e nas mediações pedagógicas.

[...] se considerarmos o analfabeto, como seria lícito considerar, um elemento mais negativo do que positivo na população brasileira, do ponto de vista da educação comum, tornou-se pior de 1950 do que em 1900. Mas, se tomarmos o ponto de vista de que o processo educativo é um processo seletivo, destinado a retirar da massa alguns privilegiados para uma vida melhor, que se fará possível exatamente porque muitos ficarão na massa a serviço dos "educados", então o sistema funciona. (TEIXEIRA, 1994, p. 50-51)

Assim, retomo a afirmação "Educação não é Privilégio", de Teixeira (1994), para quem a escola deveria não somente se preocupar com a alfabetização, mas em um caráter amplo, conduzir seus alunos para o hábito de socializar-se, buscar cultura e por ela compreender seus direitos e deveres e não simplesmente responder a hierarquias sociais.

Não se tratava, com efeito, de generalizar a educação para os "privilégios", mas de acabar com tais "privilégios", eu uma sociedade

hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente. (TEIXEIRA, 1994, p. 57)

Uma escola sem distinção na aprendizagem, sem a distinção de escola para pensá-lo e para fazê-lo, em que as condições iniciais fossem dadas a todos e a conquista dos objetivos da função da escola dependesse da escolha de cada um. Em que ficasse claro o empenho coletivo, de docentes e alunos, em que a intersecção fosse percebida como elemento essencial, seja em uma classe operária ou dita de elite. Era essa escola que eu queria. Por isso, mesmo tendo feito formação técnica, e já atuando na área, busquei a docência.

Formada em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná (1996), iniciei a carreira docente em 1998, em um colégio público estadual da região de Curitiba, a mesma região da vila operária que vivi e iniciei minha caminhada.

Preocupe-me com o baixo rendimento dos alunos no que tangia a compreensão de textos e a organização escrita em propostas argumentativas.

Sentia-me uma professora *sem saber*, como muitos no início de sua prática docente e enunciados na pesquisa de Marcelo e Vaillant (2012, p. 53) “Isso ocorre com os futuros docentes. Trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula”.

Minhas crenças e imagens eram das minhas vivências como aluna, meus ideais eram muito maiores do que minhas estratégias docentes e somava-se a isso a falta de experiência.

Mesmo concordando com Thompson (1981) que a experiência surge espontaneamente no ser social e que é fruto do pensamento de seres racionais, que representam a si e a seu mundo. Seres presentes, que

vivenciam, não de forma abstrata de uma idealidade, mas de forma determinante, uma consciência social.

Não posso negar a afirmação de Rockwell (2005): “há muitas relações que ocorrem nesse espaço, diariamente, mensalmente, anualmente, que ultrapassam os saberes docentes e pedem novas representações”.

Assim, busquei no desenvolvimento profissional docente respostas para minhas dúvidas da prática, que eram muitas, visto que quando iniciei na docência se iniciava toda uma discussão sobre competências e habilidades para o ensino/aprendizagem com base na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados posteriormente a minha formação.

Marcelo e Vaillant (2012) apresentam o desenvolvimento profissional docente, como o momento crucial em que o professor agrega sua curiosidade sobre a sala de aula, como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento escolar. Pois, estamos longe de acreditar que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, somados a vivência, sem reflexão teórica seriam tão somente suficientes para a completude do trabalho docente. Seria o que Thompson (1981) bem alerta para a necessidade de não negligenciarmos o diálogo entre o ser social e a consciência social.

[...] se o ser social não é uma mesa inerte que não pode refutar um filósofo com suas pernas, tampouco a consciência social é um recipiente passivo de "reflexão" daquela mesa. Evidentemente a consciência, seja como cultura não autoconsciente, ou como mito, ou como ciência, ou lei ou ideologia articulada, atua de volta sobre o ser, por sua vez: assim como o ser é pensado, também é vivido - [...] (THOMPSON 1981, p. 17).

Os conhecimentos apreendidos na formação inicial e na vivência prática já não eram suficientes. As relações não eram inertes, havia representações, atuações e retornos que precisavam de compreensão, por isso busquei a

especialização em Língua portuguesa (1999), em que desenvolvi um estudo sobre as competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa e como transpô-las para a prática em sala, com base em mapas conceituais. Na época minha intenção estava toda voltada para o *como ensinar*.

Concluída essa fase de estudo, em 2001, recebi um convite para compor o quadro de professores do curso de Letras de uma universidade local, com a disciplina de prática de ensino em língua portuguesa. Tendo aceitado o convite e depois de passar pelos critérios da universidade para contratação, iniciei uma nova perspectiva de ensino: a relação e articulação das práticas na formação de professores.

Os estágios se davam com alunos na segunda metade do curso de graduação, como prescreve a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, desta forma acreditei que já possuísem o conhecimento necessário para articular situações de ensino/aprendizagem e organizei minhas aulas para articular o *como ensinar*.

Minha constatação foi a de que os alunos, como eu, no início de minha atuação, compreendiam o *como ensinar*, porém não sabiam articular ao *o que ensinar*. Não percebiam que os saberes são articulados no cotidiano escolar em meio a conflitos sociais e a lutas, que envolvem questões históricas e sociais como destacam Romanowski, Wachowicz e Martins (2005, p.12):

A compreensão dos saberes docentes está para além da descrição da prática. Os saberes, por sua natureza histórica, dinâmica, contraditória, inseridos na totalidade que os origina, decorrentes das lutas dos trabalhadores em geral e do conjunto de todos os trabalhadores em particular.

Faltava então a compreensão, como bem alertado por Romanowski, Wachowicz e Martins (2005) sobre o *détour* enunciado por Kosik, (1995). A

práxis postulada por Kosik, é na sua essência e universalidade a revelação do segredo do homem como ser autocrítico, como a *coisa em si*, como ser que cria a realidade (humano-social) e que compreende a realidade na sua pseudoconcreticidade, ou seja, no seu caráter de naturalidade e que encobrem a “coisa construída” da realidade social. A “coisa em si” é definida por Kosik (1995, p. 248):

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não é uma coisa qualquer e, na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a “coisa em si”, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo.

Assim, falta a compreensão da “coisa construída”, da autocrítica frente ao ser social, somente possível por um desvio (um *détour*). Neste estudo o desvio se dará na perspectiva de reconstruir as rotinas em uma compreensão ampla do cotidiano escolar e a relação entre docentes e discentes, em um espaço de intersecção gerado na sala de aula.

Retomei o caminho da academia e busquei no mestrado em educação perceber quais eram os elementos fundamentais para a articulação docente dos professores de língua portuguesa, quais suas prioridades em sala de aula, como formadores sociais.

Minhas pesquisas culminaram na dissertação: *Ensinar Ler e Compreender: prioridades para a Educação Básica*. Descobri em meus estudos que o *como ensinar* e o *que ensinar* estavam mais articulados a uma compreensão do ONDE e para QUEM ensinamos e sem esquecer do QUEM SOMOS nesse processo.

A pesquisa, fruto da investigação do mestrado, auxiliou-me na compreensão teórica e na valorização da prática na formação de professores e trouxe isso para a minha vida profissional. Além da disciplina de estágio supervisionado passei a ministrar aulas nas disciplinas de língua portuguesa, letramento, didática específica e metodologia de ensino em língua portuguesa. Somou-se às minhas atribuições docentes a função de coordenadora de estágio no curso de Letras, 2002 e em 2007 a função de coordenadora da integração das licenciaturas.

A última atribuição aproximou mais a questão da formação de professores em relação aos sujeitos da aprendizagem, pois me foi atribuída à meta de integrar a formação docente de oito cursos de licenciatura. Desenvolvendo uma visão profissional articulada a uma filosofia reflexiva, que observasse a prática docente de forma integradora do sujeito como ser histórico, que necessitava ter as bases sólidas do conhecimento, seja ele linguístico, matemático, ou da área da saúde, entre outros para também promover de forma qualitativa sua história.

Em quatro meses com auxílio, dos professores envolvidos no processo, elaboramos o projeto de integração das licenciaturas. Com base na reflexão profissional e na formação acadêmica, que foi plenamente aceito pelos coordenadores de curso e pelo CONSEPE (Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão) da Universidade com pleno aval da Pró-Reitoria Acadêmica.

A ação me aproximou mais e mais dos documentos reguladores educacionais o que me levou a uma antiga constatação: a de que existe um paradigma instituído, porém não está contemplado nas práticas dos professores em sala de aula. Pois, ao estudarmos as relações entre os sujeitos

no espaço escolar, durante a formação docente, comumente as investigamos por categorias predeterminadas nos currículos; nos saberes da sociologia; filosofia; antropologia; psicologia; didática; política e mais recentemente da diversidade e inclusão. Porém, mesmo de forma abrangente no que se refere aos saberes e objetivos, esse estudo se torna fragmentado na academia, uma vez que não parte da análise complexa da prática docente e do compromisso discentes refletidas pela relação entre os sujeitos no ambiente de aprendizagem, no espaço escolar.

Minha vivência profissional no Ensino Superior, nunca me afastou da Educação Básica e principalmente da escola pública, esse ir e vir, entre teoria e prática alimentava e me tornava mais sedenta de respostas. Mesmo na educação superior, continuei lecionando no mesmo colégio, que iniciei minha caminhada, na mesma vila operária, com sujeitos de histórias tão próximas a minha.

Retomo agora o texto final do meu relatório de dissertação de mestrado, como ponto inicial deste relatório de pesquisa de doutorado: o tempo foi passando e me pergunto agora, ao escrever estas linhas, quem sou neste processo, pois sei quem fui: aquela que buscou uma resposta à problematização de como ensinar língua portuguesa, para que se concretizem os níveis máximos, de proficiência em leitura, dos mecanismos de avaliação nacional da Educação Básica. Porém, agora ao propor que uma forma de concretizar esse ensino seja a compreensão dos objetivos destes mecanismos e a associação dos níveis em procedimentos educacionais, volto a me perguntar: e agora? Parodiando Drummond. E agora Marlei? O texto acabou/e você faz o quê?

Eu retorno ao texto, a jornada, a sala de aula. Retomo a minha vida, a qual já não seguirá mais seu curso, pois vou impor a ela novos desafios, que poderão representar a continuação deste estudo, pois agora a pergunta que me faço é a de como tornar minhas propostas realidade, como efetivá-las no âmbito educacional? O mundo em seu processo de transformação não deixa impunes aqueles que ousam compreender mesmo que seja um de seus fatores, sem no mínimo alargar seus horizontes.

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias. (BAHKTIN, 2002, p. 136)

Ao deparar-me com mais um elemento dessa sociedade e que por sua natureza vive em transformação, volto meu olhar sobre o cotidiano escolar.

Surgiram, então, novas discussões, que remeteram a novas questões e novas pesquisas que me aproximaram da linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas na Formação de Professores, do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que configuraram esta tese.

## 1.2 ELEMENTOS NORTEADORES

A pesquisa se originou de um estudo preliminar em foram investigados dossiês de estágio de alunos de um curso de letras. Essa análise foi o ponto de partida da definição do problema de investigação. Foi dos resultados deste estudo que ao analisar o que os licenciandos revelavam sobre o cotidiano das escolas em que estagiaram, as inquietações sobre o que acontece no cotidiano

da escola se tornaram um imperativo a ser investigado. Esses resultados trouxeram a necessidade de compreender o que está se passando no cotidiano da escola. A análise dos dossiês é detalhada mais adiante, no capítulo 4, desta tese.

Assim, quando do projeto de pesquisa, uma primeira questão foi definida: No cotidiano escolar as práticas docentes e o compromisso discente são forças contínuas em conflito. O que revelar sobre esse cotidiano que possibilite um repensar sobre as formas de interação na prática escolar?

No decorrer do estudo, considerando o conjunto de análises realizadas, esta questão inicial foi transformada e moldada pela interação pesquisadora e campo investigado. Assim, está expressa como: *O que revelar sobre esse cotidiano, constituído de rotinas e de tantos cotidianos, entre prática docente e compromisso discente, que possibilite um repensar sobre as interações/intersecções nas práticas escolares?*

*No cotidiano escolar a prática docente e o compromisso discente não são forças antagônicas, compreender o que realmente acontece, o que realmente a escola é capaz de fazer nesse cotidiano é compreender como essas forças interagem na construção e formação dos sujeitos da educação, aqui compreendidos docentes e discentes.*

Cabe indicar que a questão inicial foi moldada durante a investigação devido à própria especificidade do tipo de pesquisa do tipo etnográfico. O argumento que sustentará a tese não é primário, em uma pesquisa deste tipo, surge como resultado da interação com o campo investigado e os sujeitos. Configura-se como resultado da questão revista, uma vez que em uma

pesquisa do tipo etnográfica o olhar do pesquisador volta-se para a descoberta possível nas interpretações e análises realizadas.

O **objetivo geral** da investigação é *analisar e desvelar*. *Analisar e desvelar* como se expressam as relações das práticas docentes e o compromisso discente, no processo ensino aprendizagem no cotidiano escolar, que envolvem sujeitos, professores e alunos, que como seres históricos interagem suas vivências, intenções, ações para indicar as intersecções geradas.

Ressalta-se sobre os objetivos gerais a questão utilizada no verbo *desvelar*. Houais;Villar (2011) que aponta para a definição do verbo como algo a se "fazer conhecer; retirar o véu" - por essa acepção um dos objetivos é fazer conhecer as relações, descritas, e como essas constituem os processos de ensinar e aprender, auxiliando no processo de mediação das práticas educativas.

Para tanto houve desdobramentos necessários no processo de investigação examinando o que entendem professores e alunos sobre cotidiano escolar, aqui explicitados nos objetivos específicos: examinar como a literatura define cotidiano; analisar a definição de cotidiano na perspectiva de docentes e discentes; abstrair contribuições sobre como ocorrem às interações entre a prática docente e o compromisso discente no cotidiano escolar; apontar a intersecção decorrentes dessas interações.

Os objetivos nortearam a investigação em campo, com base no enunciado por (ANDRÉ, 2009), que descreve critérios para uma investigação sobre o cotidiano escolar.

Como critério inicial, nada observado recebeu julgamento de valor ou critério de assertividade, pois são fatos que geram o movimento escolar e de sua análise são inferidas as categorias, que favoreçam a compreensão relevante de um evento educacional analisado. Esse evento se dá no encontro entre práticas docentes e o compromisso discente, que possibilite um repensar sobre as formas de interação. Nesse momento, o segundo critério aponta para a clareza do objeto pesquisado para o pesquisador ser fundamental, uma vez que ao se investigar sobre o cotidiano escolar não se objetiva analisar como esse se conforma ou se deforma frente a um paradigma normatizado. O cotidiano escolar é avaliado por seu caráter conflitivo entre diversos grupos constitutivos na escola, evidenciado no enfrentamento entre alunos e professores, pais e dirigentes.

Por isso, torna-se importante levar em consideração que na escola não se dão somente processos de reprodução das relações sociais, se dão processos de resistência e de luta e de apropriação cultural, gerados pela interação cotidiana dos sujeitos, analisados em suas rotinas e interpretados em suas relações e transformações cotidianas, como enunciado por Rockwell (2005 p.14):

O que determina finalmente o dito processo é uma trama complexa em que interagem tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, consequências imprevistas no planejamento técnico e interpretações particulares que fazem professores e alunos dos materiais entorno dos quais se organiza a aprendizagem. (tradução nossa).

Por isso, discutir a interação dos sujeitos no cotidiano escolar não está na análise hegemônica<sup>2</sup>, pois não se analisou situações como indisciplina, e os reflexos gerados pela violência simbólica (BORDIEU, 2008). Nesta pesquisa o olhar sobre as rotinas buscou a intersecção sobre o cotidiano e como esse movimento, entre rotina e cotidiano, altera as práticas docentes no ambiente escolar. Destarte, **não é o fato que nos importa e sim o movimento.**

A tese ao privilegiar o olhar para esse espaço, gerado pela intersecção entre práticas docentes e compromisso discente, pode constituir uma possibilidade de compreensão do ensino e da aprendizagem no cotidiano escolar, pois é nesse espaço que se pode interpretar o que se ouve e o que se silencia nas relações que aí acontecem. É possível indicar de que nos processos educacionais, em que se pensa a interação dos sujeitos, na atualidade, não se analisa o movimento e sim o fato, impossibilitando uma análise compreensiva da interação entre os sujeitos nas práticas escolares.

Argumento que uma investigação sobre o cotidiano escolar pode partir de vários olhares, como demonstram as pesquisas de Esteban, (2006) que utilizou o cotidiano escolar para discutir as tensões entre homogeneidade/heterogeneidade envolvendo a inclusão de práticas pedagógicas que privilegiem as diferenças em aprender; as de Alves (2004) sobre as trajetórias comuns das pesquisas no cotidiano escolar que tratam as imagens de escola, recorrentes nas práticas e narrativas de professores, rurais

---

<sup>2</sup> O termo hegemonia foi utilizado neste estudo com base na fundamentação construída por Gramsci. "Segundo Gramsci, a supremacia de uma classe não se manifesta apenas pela dominação e pela força, mas também pelo consentimento e pela capacidade de direção ideal em relação às classes aliadas e subalternas; "a supremacia de um grupo social manifesta-se de dois modos, como 'dominação' e como 'direção intelectual e moral' (...)". Enquanto a dominação é exercida através dos aparatos coercitivos da política, a direção é exercida por meio dos "aparatos hegemônicos" da sociedade civil, como a escola, a Igreja, os partidos, os sindicatos, a imprensa, o cinema etc. ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 5ª Edição. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

e urbanos, envolvendo os espaços tempos de ensinar e aprender; as de Araujo (2006) ao abordar no cotidiano escolar as questões de violência e indisciplina; as de Garcia (2007) que trata a produção de conhecimento no paradigma científico moderno em que se explora o cotidiano para o ser humano ordinário; e as de Candau (2002), que examina em suas pesquisas o cotidiano em uma relação entre culturas e educação na sociedade brasileira.

Essas pesquisas privilegiaram as diferenças culturais, a repetência, a indisciplina, as formas de emancipação social; as relações entre as histórias de professores e a avaliação no cotidiano escolar, ou seja, fatos. Há um movimento, que gerou os fatos, ocorridos em um espaço. Porém, gerado no encontro e intersecção dos objetivos dos sujeitos em relação no processo de ensinar e aprender.

Construir uma análise sobre o cotidiano escolar e as relações existentes é perceber que o dia a dia nas escolas reserva acontecimentos e conflitos, muito além das ementas e planos de estudo acadêmicos de formação, que abarcam sem dúvida a rotina das instituições escolares, porém não representam todas as relações cotidianas e necessitam um posicionamento crítico e uma imersão em seu espaço de intersecção.

Por isso, uma pesquisa sobre o cotidiano requer mais do que um debruçar do pesquisador sobre fatos ou dados coletados, requer a análise situacional, vivencial, que sustentarão sua argumentação, gerada a partir da análise criteriosa dos acontecimentos em movimento.

Conforme André (2009) a aproximação das pesquisas de sala de aula a uma abordagem do tipo etnográfica se justifica por a escola se apresentar como um espaço multirreferencial de significados. André (2010) afirma que os

estudiosos ao recorrerem à abordagem etnográfica buscavam retratar a inter-relação entre o processo do conhecimento em sala de aula e as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. Busca-se, com esse tipo de pesquisa, compreender a realidade para posteriormente modificá-la. (ANDRÉ 2010, p. 102).

A etnografia trouxe várias contribuições para a pesquisa educacional. A principal delas, conforme, André (2009) trouxe a percepção do todo, o olhar mais flexível ao analisar os dados coletados, permitindo perceber novos ângulos do problema analisado.

Para esta pesquisa, optei pela de cunho do tipo etnográfico, porque o olhar se direciona para as relações e desconstruções possíveis do olhar do próprio pesquisador, que atua como principal instrumento de coleta, André (1995), em um ambiente escolar. Não parte daquilo que se tem como certo e sim daquilo que se pode descobrir, interpretar no movimento produzido pelo cotidiano escolar investigado. Como exposto por Rockwell (2010) a etnografia não prescreve, ela compreende um fenômeno investigado.

Desta forma, os dados obtidos e interpretados para essa pesquisa e a construção da relação do tipo etnográfica, pesquisadora e campo investigado, moldaram o problema inicial, que passou a ser visto por outro ângulo após a interação pesquisadora e o campo investigado.

O campo investigado foi à escola. Para se compreender as transformações atuais da experiência escolar foi determinante compreender o que significa para os alunos a escola e o que significa pra os professores sua experiência em seu contexto de trabalho. O que será explicitado no capítulo 5.

O que se busca conhecer na escola é a dinâmica das relações e interações em que ocorrem movimentos de aproximações e afastamentos André (2009, p. 41)

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito.

O olhar sobre a escola abrange um repensar significativo sobre os sujeitos no universo escolar e como se constrói os saberes, sejam discentes e docentes em suas relações cotidianas e qual o reflexo para as práticas escolares.

A metodologia foi se delineando no decorrer do processo de investigação. A cada nova inserção investigativa, novas demandas de aprofundamento se expressavam como necessárias. A pesquisa instigada inicialmente pela análise dos dossiês de estágio de licenciandos apontou para uma imersão no cotidiano da escola, em que dinâmicas com professores, alunos, observações de aulas, se apresentaram como necessárias, impelindo realizar um estudo do tipo etnográfico. O seu detalhamento e fundamentos são apresentados no terceiro capítulo, pois o segundo capítulo foi reservado para apresentar o aporte teórico selecionado para sustentação e conceituação de cotidiano.

O quarto capítulo expressa a análise dos dossiês de estágio de alunos de cursos de licenciatura em letras. Em seguida, a análise das dinâmicas sobre a definição de cotidiano por professores e alunos o depoimentos de docentes e questionários aplicados aos discentes sobre cotidiano, representam o quinto

capítulo enquanto o sexto capítulo as observações registradas como narrativas realizadas na escola pela investigadora e finalmente são apresentadas as conclusões finais.

Cada um destes capítulos descreve o processo de investigação, os instrumentos e procedimentos utilizados, os sujeitos e ambiente envolvidos, os aportes teóricos norteadores, as análises realizadas e as interpretações decorrentes.

## 2. COTIDIANO E ROTINA PARA ALÉM DA ETIMOLOGIA DA PALAVRA

Cotidiano por vezes é conceituado por rotina, o que não consideraremos como equivalente nessa pesquisa, pois a palavra rotina vem do francês *routine*, de *route*, caminho. Caracteriza-se como substantivo feminino, ou seja, é o nome dado a algo ou alguém que exerce uma ação sobre outrem. Possui algumas asserções: a primeira delas indica caminho trilhado ou sabido, "a rotina"; a segunda remete a uma prática constante ou a um costume; a terceira indica o fazer algo, sempre da mesma maneira; a quarta indica algo conservador e a quinta indica uma sequência de instruções ou de etapas na realização de uma tarefa ou atividades.

A palavra cotidiano vem do latim *quotidianus*, "diariamente", de *quotus*, quantos, qual em ordem numérica, mais *dies*, "dia". O significado dicionarizado em língua portuguesa possui algumas asserções: a primeira delas refere-se a algo de todos os dias, que acontece diariamente; (o cotidiano); nesse caso assume a caracterização de substantivo; a segunda refere-se a ações praticadas diariamente, que constituem uma rotina. Assim, o cotidiano é caracterizado como adjetivo e atribui a algo ou alguém uma característica.

No dicionário de filosofia encontraremos o verbete cotidianidade Abbagnano (2007, p. 254) termo introduzido por Heidegger para indicar o ser-aí a presença se refere ao *Dasein* na visão ontológica, refere-se à situação em que o homem se encontra nos afazeres comuns da vida. Novamente uma caracterização do sujeito.

Sendo assim, para esta tese o termo rotina será interpretado como a sequência nominada das ações (instruções), que uma vez interpretadas surgem como uma atividade a ser seguida para se atingir um determinado

objetivo. Difere de cotidiano, que será interpretado como caracterização do espaço das inter-relações complexas e múltiplas que acontecem na escola.

Por isso, recorreremos aos estudos do americano Stake (2011) e das brasileiras (LÜDKE e ANDRÉ, 2005) no que se refere à observação dos processos complexos e múltiplos vivenciados na escola e como são determinados pelos sujeitos que fazem, agem e convivem neste espaço.

Juntamente, aproxima-se da pesquisa da mexicana Rockwell (2005 - 2010), que centra o olhar na realidade escolar, naquilo que se faz dentro de suas possibilidades e frente aos discursos de seus autores no espaço escolar e se interpretam no cotidiano.

A autora mexicana aponta o quanto o cotidiano escolar atua nos saberes, descritos como: saber pedagógico e saber docente. O primeiro se dá de forma prescritiva na formação e o segundo se origina da descrição das práticas.

Assim, o cotidiano passa a ser objeto de análise para essa pesquisa, em que se orienta o olhar para uma *teoria crítica* das relações no cotidiano escolar.

Nesta tese adotaremos o conceito de *teoria crítica* com base em Santos (2011, p. 23):

(...) Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a "realidade" ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela *teoria crítica* como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado.

A opção por uma teoria crítica é movida por compreender a necessidade de se estabelecer crítica aos fatos. Pois, as relações no espaço escolar são amplamente estudadas, porém, há lacunas nos estudos que esperam

desvelamento. Há um estranhamento nas relações, que gera um desassossego, como observado por Santos (2011, p. 27), este desassossego é fruto daquilo que é conhecido e determinado frente ao indeterminado. Esse desconhecido e indeterminado exige conhecimento, análise, interpretação e compreensão sobre sua existência para que haja superação ou interação.

O autor afirma que os mapas cognitivos mudaram, são linhas tênues e assim, todo o direcionamento passa a ser outro. Os mapas cognitivos são interacionais e sociais, pouco determinados, mas possíveis de serem analisados, quando vistos pela interação e desta a relação originada.

As relações contêm rotinas, rupturas, permanências, no tempo, no espaço, em movimento. Analisá-las é perceber diferentes motivações, que por sua vez geram diferentes respostas. Captar esse movimento e essas intensidades, a partir do conteúdo das ações/relações no espaço escolar, permitirá avançar na compreensão do que acontece na escola e como se estruturam as relações no espaço cotidiano, ampliando as possibilidades de estudo nesta área.

Para esta investigação, é importante referendar o termo cotidiano como foi apresentado por alguns autores no percurso teórico e justificar a sua apropriação, para a pesquisa, o que descrevo a seguir.

## 2.1 O PERCURSO TEÓRICO DO CONCEITO COTIDIANO

O percurso teórico iniciará por Lefebvre (1972), que apresentou o termo cotidianidade, que relaciona as ações cotidianas com base na origem filosófica. “Não provém da filosofia isolada; ele nasce da filosofia que reflete a não

filosofia, o que é sem dúvida o arremate supremo da sua própria superação!". (LEFEBVRE, 1972, p. 19).

Cotidianidade não vem de cotidiano, que para o autor é banalizado e se torna insignificante, uma repetição de ações em um movimento cíclico por um devir. Cotidianidade é algo novo que ainda não foi, porém se tornará transformador. O verdadeiro devir será compreendido por uma cotidianidade. Desta forma, ela não reflete o cotidiano, segundo o autor: "exprime antes de tudo a transformação do cotidiano, uma transformação vista como possível em nome da filosofia.". Assim, a cotidianidade seria a práxis e o cotidiano a repetição. Para esta tese mantereí cotidiano como práxis e rotina como repetição.

No conceito de Kosik (1995) se observa duas qualidades da práxis humana, que não se reduzem a dois graus de conhecimento sobre a realidade. Kosik afirma existir uma realidade fetichizada de todos os dias, somente sacudida pela pesquisa filosófica, que indaga sua legitimidade e racionalidade, surgindo assim duas consciências: a comum e a filosófica.

A comum se apropria daquilo que a filosófica descobriu e por não ter percorrido o caminho da sua descoberta e ter chegado a suas conclusões sem esforço a torna óbvia e a remete ao esquecimento, ou mera repetição Kosik (1995, p. 217).

O que para Lefebvre seria o senso comum cotidiano, porém, para que haja um conceito de práxis, deve-se negar a obscuridade e a alienação, tomar uma ação frente à cotidianidade.

A práxis postulada por Kosik (1995, p.222) é na sua essência e universalidade a revelação do segredo do homem como ser autocrítico, como

ser que cria a realidade (humano-social) e que compreende a realidade na sua *pseudoconcreticidade* e é capaz de elaborá-la.

Para o autor, as coisas não se manifestam diretamente ao homem, as coisas em si, que são à base de estudo da dialética, passam por um estágio de concretização e de absorção.

Há um mundo da *pseudoconcreticidade*, alienação, que significa e se constitui dos fenômenos complexos do ambiente cotidiano, envolvem várias representações compondo um "claro-escuro de verdade e engano", onde as *coisas em si* se manifestam. Isso compreende o fenômeno e a sua essência e inclusive seu reverso, ou seja, a essência e o fenômeno que as originou.

O fenômeno é imediato, sistematizado, é o que não se oculta, se manifesta primeiro e com maior frequência, já a essência não se manifesta diretamente, necessita de uma atividade peculiar de compreensão sobre a ciência e a filosofia. Para Kosik a representação da vida cotidiana se dá no mundo fenomênico da *pseudoconcreticidade*. Kosik (1995, p. 19).

Lefebvre e Kosik se aproximam ao definir que somente pela filosofia podemos retirar o cotidiano de sua fenomicidade e aproximá-lo de sua essência como ação de desvelamento.

O objetivo é, para Lefebvre, o fim do senso comum e para Kosik, retirar o cotidiano da *pseudoconcreticidade*, da sua alienação. O que pode ser lido como uma tentativa de evitar o conceito de coisificação do cotidiano e sua totalidade com base em uma práxis utilitária.

A perspectiva de Lefebvre não se constitui opção de análise dos dados nesta pesquisa, não por se ignorar a ação da filosofia no pensar sobre o cotidiano, mas por compreender que o termo cotidiano representa a

possibilidade de interação de vínculo sociológico e filosófico e que por essa análise, não se postaria alienado, como expresso pelo autor ao se referir que o cotidiano ao ficar isolado em si mesmo e apresentado de forma não filosófica se caracteriza como alienado. Compreende-se nesse estudo, que o cotidiano uma vez isolado torna-se rotina, que por sua vez pode se tornar alienante e não alienado.

Já no que se refere à Kosik a ideia estruturada sobre a existência de dois mundos cotidianos: um responde ao fenômeno e o outro responde à essência. O primeiro gera uma pseudoconcretização e essa pode levar a um senso comum, o que não é o foco de análise desta investigação e pode pela mesma ser contestado, uma vez que não se afirma existirem mundos cotidianos em um espaço referencial, no caso o escolar, mas intersecções no espaço cotidiano e nelas a ruptura da rotina estabelecida. A rotina, sim, poderia ser analisada como pseudoconcretizada.

Assim, as respostas, buscadas pela práxis para a realidade, são dadas pelas representações e mobilizações do dia a dia. A vida cotidiana não se caracteriza pelo imediatismo e sim se permeia por mediações, que podem vir do senso comum e se introjetarem no cotidiano por analogias. Vivemos um mundo cotidiano, que pela falta de mobilidade e mediação se estrutura por rotinas, que são rompidas a cada nova necessidade social.

Nesta pesquisa optei por trabalhar o conceito de cotidiano com base nos escritos de Rockwell (2005); André (2009); Geertz (1989); Bauer e Gaskell (2013). Por em seus estudos não se centrarem em ver a ação no cotidiano educacional como algo isolado na transmissão do conhecimento científico, que ignora os sujeitos e sua forma de constituição pelo ambiente de entorno.

Compreendem haver uma estreita relação entre as práticas docentes e a qualidade de ensino, analisar essas práticas recomendam considerar o contexto em que se materializam as relações e o produto gerado pela intersecção entre o ensino e a aprendizagem. Pois em cada localidade em que se materializam as práticas docentes, existem sujeitos com experiências profissionais, em uma trama de relações imprevistas que darão forma concreta às propostas institucionalizadas. (ROCKWELL, 2005).

Por isso, ao investigar o cotidiano, tem-se como certeza, que se manter em uma escola, durante cinco horas ao dia, 200 dias por ano, deixa marcas na vida. (ROCKWELL, 2005, p. 13).

Essas marcas variam de escola para escola, de sociedade para sociedade. Transmitem-se por um processo real e complexo, que somente de forma parcial refletem os objetivos, os conteúdos e os métodos que se objetivam com os programas oficiais. Pois, estão plenos de registros originados pelas relações entre os sujeitos.

Assim, a definição construída com base nos teóricos, agrega as análises de Geertz (1989) sobre a descrição densa das características singulares da escola, que faz a relação entre as teias de significados compartilhados pelos atores. Isso tudo remete à compreensão do cotidiano como o espaço de intersecção entre os sujeitos, construído em cada aula, onde ocorrem as relações.

O título da tese: Um olhar sobre o cotidiano escolar: práticas docentes e compromisso discente indica a abordagem sobre três conceitos, o primeiro deles o cotidiano, compreendido como o espaço de intersecção entre o ensino e a aprendizagem, em que ocorrem relações não prescritas, mas motivadas

pela práxis escolar; o segundo e o terceiro se referem à prática docente e ao compromisso discente, que serão abordados respectivamente nos itens a seguir.

## 2.2 A DEFINIÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES (PD)

Antes de falar sobre prática docente é preciso indicar a razão do termo no plural, pois neste trabalho a prática é entendida na sua diversidade, por ser realizada por diferentes professores, por ocorrer em momentos e espaços variados, por se expressar circunstanciada pelo movimento de interação docente e discentes, o que permite compreendê-la como plural.

Uma primeira compressão de práticas docentes implica em ser necessário explicar o que vem a ser docência. Tardiff e Lessard (2011) refletem sobre "a docência como trabalho interativo e seu objeto humano", contraponto as questões sobre o trabalho material, aquele que pode ser produzido por uma indústria e ter seu processo sustentado por rotinas, pois não recebe questionamentos vindos do objeto produzido.

Desta forma, a docência não pode ter seu ofício, sua prática, percebido como um trabalho material, sustentado por rotinas, o que significaria considerar a não interação crítica na produção do seu objeto. Pois, o objeto produzido pela prática docente é cognitivo, consiste em processar informações e compreensões simbólicas sobre o saber, (TARDIFF e LESSARD, 2011).

Por isso, as práticas docentes vão além de enunciar a significação simbólica das informações em contextos, a prática docente compreende a informação enunciada e significada em seu contexto de interação.

Conforme Tardiff e Lessard (2011, p.33) é necessário uma investigação sobre os contextos interativos da prática docente, no cotidiano escolar, que permitam compreender as características cognitivas particulares da docência e não o inverso, características percebidas durante a prática e a intersecção com os alunos.

Ainda, segundo os autores, é na análise do trabalho docente, aqui observado nas práticas de ensino aprendizagem em sala, em contextos interativos, que se permite a análise do trabalho sobre os sujeitos. O trabalho sobre os sujeitos levanta questões de poder e conflitos de valores, pois seu objeto é humano, capaz de elaborar crítica. (TARDIFF e LESSARD, 2011 p.33).

Dessa forma, ao analisar os dossiês de estágio de acadêmicos de cursos de licenciatura, relatado nesta tese, foi considerado a percepção dentro da categoria *Prática Docente* sobre como os professores expressam o trabalho docente em suas práticas e como essas foram percebidas pelos acadêmicos, tendo consciência que o olhar acadêmico em estágio é voltado para validar o que foi prescrito na academia. Desta forma minha análise guiou meu olhar no que expõem Tardiff e Lessard (2011 p.35):

A docência é um trabalho cujo o objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Avançando no campo sobre a categorização da prática docente e apoiada nos estudos de Romanowski (2008, p.15); o professor tem em sua *Prática Docente* a validação do seu ofício. A autora argumenta que o professor tem como ofício ser mestre, promover a humanização. Define que, o saber

profissional necessita de aprovação do sujeito a que se direciona a ação realizada.

Na *prática docente*, percebe-se a constante necessidade e frustração dos professores ao verem seus saberes não validados e juntamente com isso a sua não percepção profissional.

A autora faz uma abordagem da prática e saberes docente frente às principais concepções. Apresenta a prática docente com base em suas funções: a função pedagógica; a função social e política e a de transmissão dos conhecimentos acumulados aos alunos. (ROMANOWSKI, 2008 p.49).

Ao explicitar a relação existente na função pedagógica, apoia-se em Nóvoa (1995) e na apresentação do autor da tríade: professor, conhecimento e aluno. Em que se percebe o movimento dialético existente na relação docente em sua prática.

Também, com base em Nóvoa (1995) é apresentada a relação, professor, comunidade e Estado. Romanowski a apresenta como articulados e alerta para a existência de frequentes conflitos gerados pela constante tentativa de se relacionar a função pedagógica, ou seja, relacionar os conhecimentos às demandas sociais.

No que remete a transmissão do conhecimento, Romanowski (2008, p. 51) retoma os autores que investigam o fazer docente com base na organização das aulas, as formas de avaliação e seleção de conteúdos e na relação entre professores e alunos e seus enfoques no ensino, que podem se categorizar desde tradicional ao histórico crítico.

Destaco a importância da retomada feita pela autora a Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* em que destaca no fazer pedagógico, que a

transmissão dos conhecimentos deve estar relacionada à análise diagnóstica do profissional docente frente a sua própria prática.

Para Freire é importante que o professor tenha consciência do que faz, por que faz e como faz; que estabeleça o confronto de como era a situação, como está sendo desenvolvida e como reconstruir para fazer coisas diferentes das que sempre faz." (ROMANOWSKI, 2008 p.54)

O que encaminha, também, dentro da categoria *Prática Docente*, como os professores compreendem a função pedagógica; função social e política e como consideram a transmissão do conhecimento.

Em síntese a prática docente ficará compreendida nesta tese como mediação da informação enunciada e significada em seu contexto de interação. Pois, o saber profissional necessita de aprovação do sujeito a que se direciona a ação realizada; o professor tem em sua Prática Docente a cristalização do seu ofício, o fazer pedagógico, a transmissão dos conhecimentos deve estar relacionada à análise diagnóstica do profissional docente frente a sua própria prática e possibilidade de interação.

### 2.3 A DEFINIÇÃO DE COMPROMISSO DISCENTE (CD)

Ao conceituar o *Compromisso discente* retomamos ao escrito por Romanowski (2011, p. 102) em que a autora afirma que a aprendizagem é um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender controlar e decidir sua aprendizagem, deve se tornar consciente desse processo cognitivo.

Por isso, segundo a autora, a linguagem está no centro do desenvolvimento dessa cognição. A troca de experiências, pelo diálogo, entre

professores e alunos ajuda no caráter do compreender. O diálogo como centro da linguagem favorece nas trocas de experiências, entre professores e alunos. Muitas vezes compete ao professor iniciar o processo. Cabendo ao professor, ao articular sua prática mediar, o conhecimento formal e curricular para a compreensão, muitas vezes com base nas experiências prévias do aluno.

A compreensão deve ser entendida como um modo de ser do homem no mundo, como um projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias de mundo” (SILVA, 1993, p. IX).

Assim, o diálogo entre professores e alunos, inicia na compreensão de que cada sujeito possui uma forma de se projetar no mundo. Essas formas, ao se encontrarem, produzem um espaço de compreensão sobre o próprio fenômeno escolar.

Martins (2011, p. 97) afirma que um elemento fundamental para compreender esse processo de interação é a questão do indivíduo dentro do coletivo na mediação do conhecimento. A autora afirma que, apesar de ser um sujeito individual e possuir papéis em sala, o aluno é um sujeito ideológico, determinado pelo social, mas capaz de reagir.

Em síntese o compromisso discente se estabelece, quando ocorre a dialética da interioridade e exterioridade, ou seja, o aluno mobiliza sua capacidade cognitiva para aprender, pois percebe a interação entre o seu interesse individual, frente à aprendizagem e a necessidade coletiva de construir, absorver ou compreender o conhecimento dialogado. Para tanto o

aluno mobilizará sua capacidade cognitiva e estabelecerá o diálogo na construção da aprendizagem.

O compromisso discente e a prática docente podem ser observados em situações no cotidiano escolar. Pois, é no espaço construído no cotidiano escolar, que alunos e professores demonstram a efetivação, ou não, do compromisso ou das práticas, respectivamente. E por sua vez a mediação do conhecimento e a aprendizagem. Por isso, para essa tese optei por uma observação do tipo etnográfica no espaço pesquisado.

### 3 O OLHAR METODOLÓGICO

Stake (2011) distingue duas formas de se interpretar os significados gerados de uma pesquisa. Ao olharmos como as coisas geralmente funcionam é uma macrointerpretação, porém quando olhamos uma coisa em particular em uma determinada situação a abordamos como uma microinterpretação. O autor, alerta para a questão sobre a palavra *coisa* não ser um termo técnico, porém a *coisa* é o que está sendo estudado. Uma pesquisa qualitativa busca saber como as *coisas* funcionam.

Esta pesquisa ao abordar as práticas docentes e o compromisso discente em interação, realiza uma microinterpretação, em que a *coisa* analisada será o cotidiano escolar. O termo "olhar" aqui referendado está para o que Stake (2011 p.58), reintera sobre a interpretação: "(...) os textos das pesquisas são cheios de interpretações, e as interpretações são moldadas por uma necessidade de escrever sobre tudo que vemos".

Ao escrever é importante, para interpretar o visto, considerar uma base em outros estudos e investigações, o que Stake (2011) retoma a Geertz( 1989) ao se referir a uma descrição densa, em que estar atento ao que passa pelos nossos olhos de modo a refletir sobre seus significados e oferecer experiências pertinentes, não apenas respostas, aos leitores. Conforme Geertz (1989):

(...) - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p.7)

Ainda com base em Stake (2011) há uma concordância no que se refere ao contexto. O autor afirma que o contexto está em segundo plano, o que se

prioriza é a situacionalidade em que ocorre a *coisa* pesquisada. Nesse estudo a intersecção dos sujeitos como situacionalidade, analisada sobre o contexto escolar, sobre esse cotidiano, que aguçar os olhos da pesquisa.

Em a Construção do olhar do pesquisador, Ghedin (2008 p.71) registra sobre a complexidade desse olhar a necessidade de ver mais do que é dado a ver:

Nesse movimento, propõe-se que o olhar, a percepção e a interpretação do objeto compõem complexo processo de leitura das múltiplas representações feitas do mundo. Isso quer dizer que o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver.

Nessa perspectiva vale retomar que a investigação examina o cotidiano quanto à prática docente e o compromisso discente em interação a partir do olhar de licenciandos, da concepção de docentes e discentes e por observações realizadas pela pesquisadora.

Os objetivos perseguidos com a investigação, que originaram essa pesquisa sobre o cotidiano escolar, já foram expostos no capítulo introdutório desse relatório, porém aqui serão retomados. Os objetivos *analisar e desvelar*: *analisar* como se estruturam as relações frente ao ensino aprendizagem sobre o cotidiano escolar; *desvelar* as relações que constituem os processos de aprender e ensinar que envolvem sujeitos reais e históricos, que possam auxiliar no processo formativo de docentes.

Os objetivos foram utilizados para organizar o trabalho em campo, uma vez que analisar as relações entre os sujeitos e abstrair indicadores contribuiu na construção do desvelamento do que ocorre dentro da intersecção/interação no cotidiano escolar entre discentes e docentes.

Por isso, necessitei mapear os sujeitos em seu meio referencial em que se determinou a possibilidade da investigação e se desenharam quais seriam os instrumentos utilizados para coleta dos dados relevantes para a análise.

A escola selecionada está localizada na região metropolitana de Curitiba. O grupo de sujeitos/alunos foi constituído por, inicialmente, 37 participantes alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O número de alunos foi reconfigurado no transcorrer da pesquisa, visto que o grupo foi dividido entre duas turmas no ano seguinte o que aumentou o número de sujeitos/alunos para 62. Os professores participantes foram 19 no total, sendo desses sete do núcleo respectivo da turma investigada.

### 3.1 DEFINIÇÕES SOBRE A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ESPAÇOS ESCOLARES

O interesse pela pesquisa do tipo etnográfica, segundo André (2010 p.99) evidencia-se no final d década de 1970 e tem como centro de estudo a sala de aula e a avaliação.

Conforme a autora o interesse surge, pois os métodos utilizados até então avaliavam a interação entre professores e alunos e pouco contribuíam para o processo de ensino aprendizagem. Isso, pois segundo André, ignoravam o contexto espaço temporal em que os comportamentos se manifestam André (2010, p. 100), ao que denomino fissuras no ambiente escolar e que não podem ser observadas por indicadores que não emirjam da interação e da análise sobre seus conflitos.

Rockwell (2005), com base nas pesquisas qualitativas realizadas nas escolas mexicanas, no início da década de 70, afirma que há uma disparidade

entre a realidade e o que está posto nos dados quantitativos dos documentos oficiais.

[...] o que define esse processo é uma trama complexa em que interagem tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas consequências imprevistas do planejamento e interpretações particulares que fazem professores e alunos sobre os materiais em torno ao ensino. (ROCKWELL, 2005 p. 14, tradução nossa).

A autora pontua a importância do conhecimento sobre o currículo no processo de se constituir escola, porém não se constitui, somente para a compreensão da realidade escolar. Compreender a realidade escolar implica na caracterização das interações no cotidiano escolar.

Conforme Weller e Pfaff, (2010) fazer etnografia em espaços educacionais, significa investigar um espaço social conhecido e familiar, porém o pesquisador deve estar atento a algumas particularidades da escola como espaço social.

Segundo as autoras, o fato da escola ser um espaço *social universal* pertinente a vida de qualquer pesquisador, pode vincular preconceitos e experiências. O que se espera ao estilo e método é que haja certo estranhamento com relação ao objeto e ao espaço social.

[...] nesse sentido, é de especial importância assumir um certo distanciamento em relação ao papel do professor, concentrando-se no acesso às informações, na observação e descrição da vida escolar de forma imparcial. (WELLER e PFAFF, 2010 p. 260)

Nesse momento, a clareza do objeto pesquisado para o pesquisador se torna fundamental, uma vez que ao se investigar sobre o cotidiano escolar não

é objetivo analisar como esse se conforma e/ou se deforma, frente a um paradigma normatizado.

Weller e Pfaff, (2010) alertam para a hierarquização existente nos contextos escolares. Há uma seleção necessária a se fazer na proximidade com os grupos dos quais se deseja maior relação e essa seleção está diretamente ligada ao tema pesquisado e ao enfoque dado, neste contexto não fui aluna e nem professora. Fui observadora do espaço de intersecção e das relações ali ocorridas.

Aproximar as pesquisas de sala de aula a uma abordagem etnográfica se justifica por a escola se apresentar como um espaço multirreferencial de significados. André, (2010, p.102) afirma que os estudiosos ao recorrem à abordagem etnográfica buscavam retratar a inter-relação entre o processo do conhecimento em sala de aula e as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. Buscava-se compreender a realidade para posteriormente modificá-la.

A etnografia trouxe várias contribuições para a pesquisa educacional. A principal delas, conforme, André, (2009) foi à percepção do todo, o olhar mais flexível ao analisar os dados coletados, permitindo perceber novos ângulos do problema analisado.

O ângulo observado nesta pesquisa foi o espaço de relações fruto da intersecção das práticas docentes e o compromisso discente no cotidiano escolar, que partem de uma articulação dos saberes com o movimento social originado nas interações humanas. HELLER (2008 p.35).

Segundo Heller (2008) há uma apropriação individualizada sobre os saberes compreendidos como conhecimentos escolares, que partem da

necessidade de se reter e apropriar somente aquilo que fundamente sua vida em seu contexto.

A escolarização e a apropriação do conhecimento é uma necessidade humana. Porém, vale ressaltar que as necessidades humanas, segundo a autora, tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidade do "EU". "O "EU" tem fome, sente dores (físicas e psíquicas); no "EU" nascem os afetos e as paixões". (HELLER, 2008 p.35).

Essa consciência se dará, em maior ou menor proporção, conforme a perspectiva da aceitação dos papéis sociais, que o indivíduo assume nas diversas situações. Nesse estudo os papéis sociais analisados, na perspectiva etnográfica no cotidiano escolar, são os de docentes e discentes e a relação entre as práticas e o compromisso, respectivamente o ensino e a aprendizagem.

Heller (2008, p.129) quanto ao ensino e aprendizagem aponta comportamentos fundamentais relacionados para cada papel social. A autora distingue quatro: primeiro a identificação; segundo o distanciamento e aceitação às regras do jogo dominante; terceiro o distanciamento e recusa íntima às regras do jogo dominante; e quarto a recusa ao papel. Na observação do tipo etnográfica funcionaram como indicadores possíveis emergidos da análise das relações em campo.

A plena identificação com o papel, conforme Heller (2008) revela alienação e perda de continuidade do caráter como característico do indivíduo. Gera a atrofia. O distanciamento e a aceitação às regras do jogo dominante (incógnito, dissimulado), não se identifica com o papel, o percebe como função social, por isso atua, mas não dissipa sua personalidade, não se aniquila. O

distanciamento e recusa íntima às regras do jogo dominante (incógnito opositorista), não despreza os que se identificam ingenuamente com o seu papel, sofre com a realidade e com o papel que busca interpretar. Não é um conformista, porém não é um revolucionário. O que recusa o papel supera o distanciamento, mas preserva sua personalidade através do papel. (HELLER, 2008, p.130)

A compreensão dos comportamentos sobre os papéis é fundamental, note-se, ao que Heller alerta sobre os papéis e seus comportamentos, quando a autora ressalta que existem vários papéis nas interações e que seus comportamentos podem ser motivados por escolhas pessoais dentro de um contexto. Quando se procura uma análise sobre o cotidiano escolar, é possível ver os papéis, de discente e docente, se fragmentando em diversos comportamentos. Essa fragmentação, sem dúvida, está na relação entre o papel e a necessidade consciente do "EU" no cotidiano de interação, no caso a escola. (HELLER, 2008, p. 127).

Observar esta interação é a única forma de percebê-la e elencar critérios que auxiliem na compreensão das relações no cotidiano escolar no espaço de intersecção dos sujeitos. Para tanto, nessa pesquisa foi necessário aproximar-se do campo e das relações com o objeto pesquisado. Em uma pesquisa do tipo etnográfica há a necessidade de se considerar as ações dos sujeitos sobre esse cotidiano e como essas se determinam frente às rotinas estabelecidas na escola, por isso a presença do pesquisador no campo investigado torna-se fundamental.

A realização da observação, do registro e dos procedimentos para análise dos dados, reforça a opção de pesquisa do tipo etnográfica, visto que a

minha presença da pesquisadora no campo e seu engajamento com o ambiente de pesquisa propiciaram a construção e reconstrução do foco da pesquisa. Isso levou a ocorrer uma adaptação com o ambiente pesquisado, no caso, o ambiente escolar.

Ao pensar uma investigação em que o campo delimitado é a escola, compreendida *como espaço social universal* (WELLER e PFAFF, 2010) a postura do pesquisador é fundamental. Rockwell, (2010) afirma, que a escola é um espaço complexo, exigindo do observador um processo de sistematização rigoroso.

Rockwell (2010) destaca não haver normas metodológicas rígidas no trabalho etnográfico, não por falta de técnica, mas pela característica social existente no campo de análise. O que não representa a inexistência de parâmetros.

Existem condições mínimas que se supõem ao se fazer etnografia, como alertado por Rockwell (2010, p. 41) em que: "devemos avaliar o contexto social e institucional em que se realiza a investigação, pois as condições de vida impõem restrições e abrem perspectivas" (tradução nossa).

Essas considerações vão ao encontro das recomendações dadas por André (2009) que alerta para o fato das dimensões fundamentais que precisam constar em uma abordagem etnográfica em contexto escolar, quando se investiga sobre o cotidiano.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional; a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. (ANDRÉ, 2009, p.42)

Para Rockwell (2010) etnografia é documentar o não documentado, o processo central está na observação e interação em um determinado local. Porém, estabelecer essas relações e registrar essas experiências implica trabalhar com uma dimensão subjetiva, pois, por mais próximo que estejamos jamais seremos nativos. Possuímos anseios e angústias que nos governam e determinam e isso pode interferir no nosso olhar observador e em nossos registros. E também somos investigados e analisados pelos outros. Avalio ter sido esse o maior desafio durante as observações, que realizei na pesquisa.

Rockwell (2010) alerta que na etnografia é necessário conhecer o desconhecido para escutar e compreender os outros. Isso não significa acabar com a subjetividade, mas sim saber trabalhar com ela. Por isso, Rockwell sugere que se faça um registro público e não privado. Escreva-se para a coletividade.

Escrever para a coletividade, segundo Rockwell (2010, p. 52) é cuidar em aclarar o escrito. Uma vez que na etnografia os dados também são a mente, os braços do pesquisador. Configuram-se no todo do pesquisador e precisam ser transcritos, mesmo que se apresentem em um primeiro momento de forma ininteligível.

André (2009) e Rockwell (2010) são uníssonas ao enfatizar que o pesquisador deve saber lidar com a ambiguidade, ter sensibilidade na percepção e qualidade ao registrar seus diários, pois são eles que possibilitam o retorno de outros olhares a sua pesquisa.

Outra questão importante é o que tange a escolha da localidade em que se realizará a investigação. O pesquisador enfrentará problemas éticos, será olhado como invasor, espião e avaliador, o que implica na clareza dos objetivos

ao que vai ser observado, a escolha do grupo de interação e o compromisso com o espaço atuante, visto que como exposto por Rockwell (2010) não existe *entrada neutra* no ambiente a ser pesquisado.

É a constante busca pela significação, capaz de alterar a cada momento o olhar do pesquisador, pois a pesquisa etnográfica não prevê um olhar sobre o estático, seu olhar é o movimento, é o ser social é a sociedade em transformação.

Analisar esse ser social em transformação, por um olhar atento ao movimento, requer do pesquisador, além das condições mínimas, enfatizadas por André (2009), em que se deve ao iniciar um estudo de caso do tipo etnográfico não utilizar generalizações, muito menos testar teorias, o que se deve é compreender algo novo, que foi determinado por um "como" e um "porque". Por ser tratar de uma pesquisa humanística e cultural seus objetivos assumem evitar assertivas e negações para construir significações representativas de uma situação.

Destaca-se a afirmação de Rockwell (2005): "interessa reconstruir o elo (anéis) que medeia o programa e os alunos e definir, pela experiência escolar cotidiana o sentido do que é possível aprender na escola". (p.15) (tradução nossa).

Por isso, a opção por uma pesquisa do tipo etnográfica em que é possível analisar a *complexidade da prática escolar* associada aos anéis que a compõem e entre eles formam o espaço escolar, também como um espaço social.

Os anéis dessa cadeia ligam-se de várias maneiras que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas maneiras com as várias esferas do social mais amplo (ANDRÉ, 2009, p.77).

E para se avaliar essa complexidade na pesquisa foi necessária à utilização de diferentes instrumentos para a coleta de dados e procedimentos de análise.

### 3. 2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A combinação de vários procedimentos de coletas de dados é recomendada para pesquisas do tipo etnográfica, por serem fruto do envolvimento do pesquisador com as determinações do campo, para necessidade de descobertas.

Para essa pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental; coordenação de dinâmicas; realização gravação de depoimentos por docentes; elaboração de texto escrito por alunos e observação participante direta das atividades do grupo investigado.

A primeira fonte de análise, da pesquisa, foram os dossiês de estágio coletados entre 2004 e 2011, período em que a pesquisadora atuava como supervisora e coordenadora de estágio no curso de Letras em uma Universidade local. Foram selecionados seis dossiês de cada ano referencial, totalizando 162 documentos. O procedimento adotado foi à análise documental em que se estabeleceu pela leitura dos dossiês, pretendendo extrair dos relatos transcritos pelos acadêmicos imersos nas realidades escolares reflexos da prática docente (PD); compromisso discente (CD); e como se estabelecia a interação (I). Aqui tomadas como indicadores para o objetivo de analisar as relações no cotidiano escolar.

A questão básica que norteou a análise dos dossiês foi: o que revelam os dossiês de estágio que justifiquem uma abordagem no cotidiano escolar e

que apontem a necessidade de uma investigação sobre as relações docentes e discentes no espaço de intersecção, ou espaço cotidiano, objeto de estudo proposto nesta tese.

Dos 162 dossiês, que evidenciavam a recorrência dos indicadores. Retirei uma amostra de 27 em que foram feitas as análises.

O segundo procedimento utilizado foram às dinâmicas realizadas com os professores e com os alunos do campo de investigação selecionado. O campo selecionado foi um dos colégios já analisado nos dossiês. O objetivo das dinâmicas foi investigar a percepção dos professores e alunos sobre o que compreendiam, no coletivo, sobre rotina e cotidiano. Conceitos fundamentais para a pesquisa.

A dinâmica com os professores constitui de uma atividade lúdica na qual os professores deveriam colocar em caixas, previamente determinadas como cotidiano e rotina, objetos que considerassem representativos para esses conceitos. Já na dinâmica com os alunos o objetivo foi de associar palavras aos termos Escola e Não Escola, entre elas estavam às palavras Rotina e Cotidiano.

O terceiro procedimento configurou na análise de depoimentos gravados pelos professores motivados por um roteiro escrito (apêndice 1) e um roteiro de associação de palavras preenchido pelos alunos (apêndice 2). Dezenove professores receberam o roteiro impresso e um gravador para que cada um respondesse o que conceituava como rotina e cotidiano, individualmente. O roteiro incluiu questões sobre o tempo de formação e área de atuação na Educação básica. Os professores preferiram gravar suas definições, pois se sentiram mais confortáveis. Para os alunos o roteiro continha uma sequência

de palavras, que eles deveriam atribuir a elas a relação de pertencimento a escola ou não escola, circulando-as. O objetivo foi verificar se os professores e os alunos mantinham, no individual a mesma percepção coletiva sobre rotina e cotidiano.

Os dados obtidos foram organizados primeiro com uma leitura flutuante seguida de análise. Com base na organização dos dados e nos referenciais teóricos foram estabelecidos os conceitos e os indicadores, que nortearam a análise sobre o cotidiano e as relações no espaço de intersecção, utilizadas na análise das narrativas registradas pela pesquisadora durante as observações das aulas.

Assim, o quarto procedimento constitui a observação de aulas de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, constituída inicialmente por 37 alunos no primeiro ano, no segundo ano os mesmos alunos foram divididos em duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental, assim as turmas passaram a ser duas e os alunos 62. Os professores eram um total de 19 no primeiro ano e no segundo ano passaram a ser 14. As observações foram registradas em um diário entre março de 2012 e julho de 2013. Os registros do diário deram origem às crônicas apresentadas nesta tese.

#### **4 AS CONCEPÇÕES SOBRE O COTIDIANO EXPRESSAS NOS DOSSIÊS DE ESTÁGIO**

O capítulo 4 trará descrito os procedimentos e os instrumentos de investigação, bem como os indicadores que emergiram da investigação e que auxiliaram na composição da análise.

A primeira fonte de análise, da pesquisa, foram os dossiês de estágio coletados entre 2004 e 2011, período em que atuei como supervisora e coordenadora de estágio no curso de Letras em uma Universidade local. A utilização dos dossiês foi autorizada pela pró-reitora acadêmica da Universidade, (anexo 1) uma vez que servem como fonte de pesquisa nos laboratórios de aprendizagem do curso. Foram doados pelos acadêmicos para essa finalidade. Nenhum acadêmico foi identificado, nem os colégios, professores ou alunos das instituições, que serviram como ilha de estágio que foram observadas, pelos acadêmicos.

O objetivo da análise documental foi o de perceber como práticas docentes e compromisso discente foram relatadas nas observações dos acadêmicos durante o período de estágio.

Foram selecionados 6 dossiês de cada ano referencial, totalizando 162 documentos. O procedimento adotado foi a análise documental. Primeiro foi feita uma leitura dos dossiês e selecionados, os que evidenciavam a recorrência dos conceitos iniciais, a saber: prática docente (PD); compromisso discente (CD) e interação (I). Dessa seleção resultaram 27 dossiês

Utilizando Martins (2011) e Romanowski (2011) organizei um grupo de indicadores, com as quais se analisou as observações feitas pelos acadêmicos, nos dossiês de estágios, que foram extraídas e analisadas.

Como a análise partiu do relato dos acadêmicos sobre suas observações em sala, ressalta-se que essas suas observações podem conter suas assimilações e reflexões frente ao seu próprio processo de formação e teorização, um indicador poderia se tornar mais incidente do que outro de acordo com o olhar investigativo. Em alguns dossiês a indicação da interação, não foi percebida com relevância, na relação discente e docente, porém em vários momentos foi dada como prioridade. A análise indicou que essa incidência, produzida pela observação do estagiário, ocorra pela orientação e espelhamento da formação acadêmica.

Por exemplo, ao analisar os currículos que fundamentaram a formação dos acadêmicos e as alterações ocorridas nos anos representados pelos dossiês inferi que no ano de 2004 os currículos dos cursos de licenciatura focavam no como fazer e como isso ocorria na interação dos conhecimentos em sala. Em 2005 houve nos cursos a apropriação das pesquisas sobre a indisciplina escolar (GARCIA, 1999). Desse modo o olhar voltava mais para a relação dos discentes frente ao fazer pedagógico do professor, categorizada como compromisso discente nesta pesquisa.

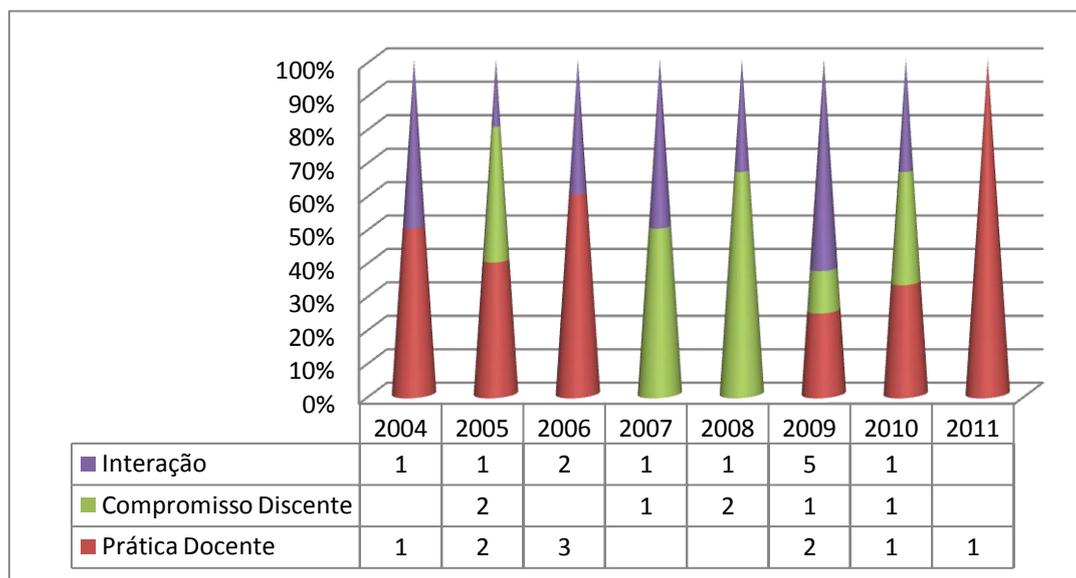
Em 2006, percebe-se que as observações dos acadêmicos concentravam-se para o professor reflexivo, com base em Pimenta e Ghedin (2002), novamente a ênfase na prática docente.

Em 2007 e 2008 as observações focam para o comportamento discente e a relação. Justificada por uma alteração significativa do currículo do curso, que passou a integrar os conhecimentos, vislumbrando a articulação da prática docente e os conhecimentos concentrados nas disciplinas de fundamentos psicológicos da educação; fundamentos filosóficos da educação; fundamentos

sociológicos da educação, fundamentos didáticos; fundamentos antropológicos; fundamentos da educação inclusiva; LIBRAS e política e gestão da educação.

A figura 1 esquematiza esse raciocínio:

Figura 1- Incidência das Categorias nos dossiês



Fonte 1 - Dados de Pesquisa: dossiês de estágio

A figura apresenta nas cores, roxo, verde e vermelho, a incidência das categorias: interação; compromisso discente e prática docente, respectivamente nos dossiês em relação ao ano de análise. Verifica-se que a interação foi à categoria com menor incidência na observação dos estagiários nos dossiês.

Observa-se que em 2004 o foco da observação dos acadêmicos foi a prática docente e por ela buscava-se compreender a interação, desta forma observada de maneira unilateral, pois os alunos não foram sujeitos de observação.

Em 2005 a questão da indisciplina escolar estava em pauta das teorizações, os alunos observavam as práticas com base nos métodos e

estratégias de ensino e o comportamento do aluno frente à exposição de aula do professor e dessa relação tentavam perceber as formas de interação.

Em 2006 a retomada da prática docente como foco de observação com base nas observações práticas que demonstravam o professor reflexivo e deste a interação com os alunos.

Em 2007 e 2008 o foco passa a ser o aluno, seu comportamento frente à aprendizagem e como interagia com o conhecimento. Importante frisar que a observação estava para o comportamento e participação nas atividades propostas.

Em 2009 e 2010 há incursões na observação das práticas, no compromisso e na interação, mas as observações relatam a relação como conflitiva dentro do espaço de interação em sala de aula.

Em 2011 a necessidade de se aprender por modelos pode atuar como justificativa para o olhar focado apenas na prática docente.

O próximo item desta tese analisara cada indicador nos dossiês e como emergiram discursos dos acadêmicos.

#### 4.1 A ANÁLISE DO CONCEITO PRÁTICA DOCENTE NOS DOSSIÊS

Com base no exposto por Tardiff e Lessard (2011) e Romanowski (2008) A Prática docente foi investigada pela recorrência, nos dossiês de estágio, de situações, narradas pelos acadêmicos, que denotassem as subcategorias, organizadas no Quadro 4.

Quadro 1 - Subcategorias da Prática Docente

CONCEITO	INDICADORES
Prática Docente (PD)	1º Trabalho Cognitivo;
	2º Como função pedagógica
	3º Como transmissão de conhecimento;
	4º Como função social
	5º A interação do conhecimento entre os sujeitos

Fonte 2 - Tardiff e Lessard (2011); Romanowski (2008); Nóvoa (1995)

Os indicadores emergem isoladamente nas práticas, porém a efetivação se dará quando o conjunto refletir a prática docente. Pois, em síntese, a prática docente é o exercício profissional em que se exerce um trabalho cognitivo, com função pedagógica. O objetivo é transmitir o conhecimento com a função social de colaborar com a humanização do ser humano pela interação do conhecimento, histórico e construído entre os sujeitos.

Como base no exposto no *Quadro 1*, irei apresentar alguns fragmentos extraídos dos dossiês e a análise sobre a forma que a categoria prática docente foi expressa em relação à definição construída pelo estudo nos teóricos Tardif e Lessard (2011), Romanowski (2008) e Martins (2005).

Defino que *a prática docente vai além de enunciar a significação simbólica das informações em contextos, a prática docente compreende a informação enunciada e significada em seu contexto de interação. Pois, o saber profissional necessita de aprovação do sujeito a quem se direciona o conhecimento; o professor tem em sua Prática Docente a cristalização do seu ofício, o fazer pedagógico, a transmissão dos conhecimentos deve estar relacionada à análise diagnóstica do profissional docente frente a sua própria prática e possibilidade de interação.*

Aqui serão transcritos alguns fragmentos dos discursos registrados pelos acadêmicos em suas anotações de observação em sala, que serão analisados com base no conceito construído sobre a Prática Docente.

A professora não conseguiu nenhum domínio em sala de aula e agia com autoridade, sem obter o respeito dos alunos, ficando cada vez mais desmotivada. (Dossiê 09 - ano 2004)

Deste fragmento é possível inferir que a prática docente não parece ser validada pela compreensão da especificidade do trabalho no que tange a transmissão e adequação dos conhecimentos, bem como a relação humana e a consideração de que a atividade docente não pode excluir a capacidade de iniciativa do outro. O estagiário expressa em seu texto a angústia frente à imobilidade. “a professora **não** consegue **nenhum** domínio.” A professora ao ficar “cada vez mais desmotivada”, rompe com um dos elos do trabalho docente, a interação, e dessa forma nega a essência da humanização.

Notei nas aulas que observei que a professora parecia muito cansada, sem motivação, tive a impressão que ela não tem mais aquela vontade de estar na escola de preparar aula de fazer algo diferente. Suas aulas são sempre iguais, não importa para qual série. Ela usa sempre o mesmo método. (Dossiê 10 - ano 2011)

Torna-se recorrente a não percepção da importância do trabalho docente como prática, no fragmento acima, e se junta a ela a ausência da interação entre os sujeitos. Rompe-se a possibilidade de dialogismo trazida na tríade - professor - conhecimento - aluno. O aluno não é considerado como partícipe, sujeito, e sim como objeto na construção do conhecimento.

A professora me contou que ama o que faz (...) o que a realiza é a sala de aula. Muito séria com os alunos, tem um relacionamento instável, não há espaço para brincadeiras. (Dossiê 13 - ano 2005)

Este relato indica a compreensão nas relações cognitivas e na transmissão do conhecimento, estão pautadas em metodologias tradicionais, não se aceita a quebra da rotina, do processo já estabelecido. Amar é um estado de conformar as relações em sala de aula. Apesar da declaração da professora a acadêmica em estágio fez questão de deixar claro que a professora é séria, mas tem uma relação instável com os alunos.

O professor explica, explica e para ver se os alunos estão atentos bate palmas duas vezes e os alunos "atentos" batem ritmados as mãos na carteira três vezes. A aula é uma sequência de palmas e batidas. (Dossiê 16 - ano 2010)

A observação revela um dado preocupante frente à aprendizagem, à necessidade de "checagem" do professor frente à atenção dos alunos e suas necessidades frente ao saber, a aula não parece ser dialogada e a resposta em ritmo não respeita o outro como participante no processo de saber.

O principal problema relatado pela professora, em sua prática profissional é a FALTA! Falta de apoio da família; falta de respeito; falta de interesse na educação. (Dossiê 22 - ano 2009)

Romanowski (2008) argumenta que a docência é uma atividade profissional baseada em relações e uma delas, com base na tríade de Nóvoa, é a originada pela função social e política. O fragmento acima explicita que caso ocorra uma dissonância entre as forças da comunidade, do Estado haverá ação docente conflitante.

Os problemas não cessam por aí, os funcionários e professores adotaram a "letargia" como estado de ânimo e espírito.". (...) o mais preocupante é que um professor desmotivado e desinteressado está influenciando negativamente a vida de pelos menos 38 pessoas diretamente. Vamos refletir: cada turma tem 38 alunos, cada aluno tem pai, mãe e um irmão, são 114 pessoas, sendo atingidas

indiretamente. Se cada professor tem três turmas: são 456 pessoas vitimadas pelo descaso. Qual a função da escola mesmo? (Dossiê 23 - ano 2006)

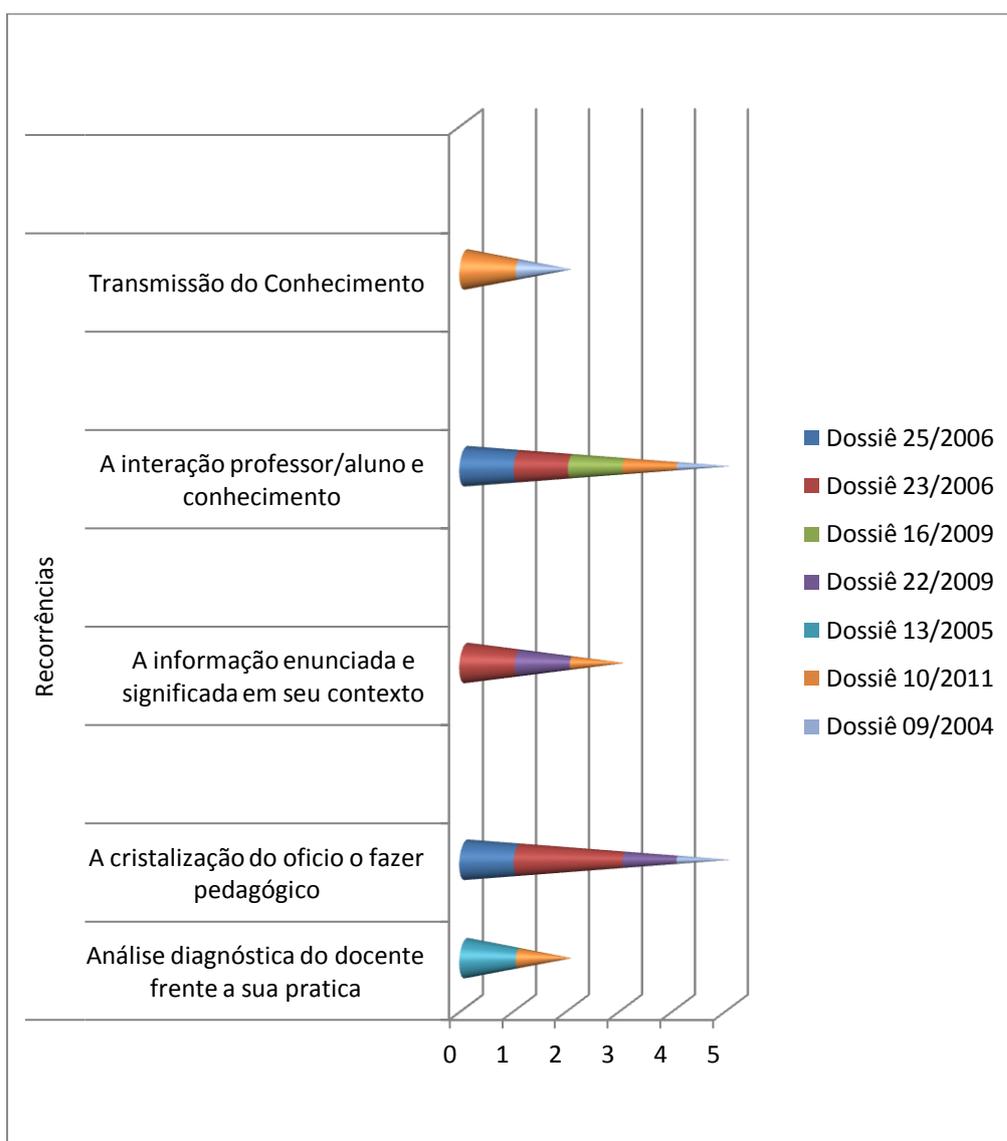
O comentário do estagiário enfatiza o que desacreditar nesse processo é não compreender seu papel social, mesmo como sua prática está relacionada com a função social e política de uma sociedade. E fundamentalmente não esquecer sua função pedagógica na relação com o outro, com o trabalho interativo e não material.

A professora atua respeitando uma sequência lógica de conteúdos, mas não com técnicas isoladas, pois a aula que é dada para uma turma, respectivamente, é dada para outra, sem adequação ao perfil da turma (...). (Dossiê 25 - ano 2006)

Neste fragmento a presença do outro não é considerada nas práticas e por consequência a prática docente interpretará o trabalho como algo material, passível de repetições e acrítico.

A figura 2 apresenta como os indicadores emergem dos discursos em suas maiores recorrências dentro de cada dossiê, considerando a ausência.

Figura 2 - Análise da Prática Docente



Fonte 3 – Relatório de pesquisa: “Um olhar sobre o cotidiano escolar : entre práticas docentes e compromisso discente ”.

Conclui com a análise que a interação entre os sujeitos, como não efetivada, tornou-se a característica mais evidente, estando presente na maioria dos documentos analisados, que apontaram a prática docente como foco de observação dos estagiários. O que reforça uma análise sobre o cotidiano escolar que investigue a relação entre os sujeitos na construção da aprendizagem.

## 4.2 A ANÁLISE DO CONCEITO COMPROMISSO DISCENTE NOS DOSSIÊS

Nesta tese defini que o **compromisso discente** se estabelece, quando ocorre a dialética da interioridade e exterioridade, ou seja, o aluno mobiliza sua capacidade cognitiva para aprender, pois percebe a interação entre o seu interesse individual, frente à aprendizagem e a necessidade coletiva de construir, absorver ou compreender o conhecimento dialogado. Para tanto o aluno mobilizará sua capacidade cognitiva e estabelecerá o diálogo na construção da aprendizagem.

Somente quando o aluno percebe a relação com o ensino e aceita aprender teremos sua mobilização. A relação possibilita a melhor mediação entre o conhecimento historicamente construído por gerações e passado para a geração presente, valorizando, assim, o individual dentro do coletivo. Valorização possível no estabelecimento da linguagem e por ela a mediação e integração dos sujeitos conscientes de sua aprendizagem. A definição está sistematizada em indicadores no quadro 2.

Quadro 2 - Subcategorias do Compromisso discente

CONCEITO	INDICADORES
<p style="text-align: center;">COMPROMISSO DISCENTE (CD)</p>	1º A dialética da interioridade e exterioridade o aceite em aprender;
	2º O aluno mobiliza sua capacidade cognitiva;
	3º A linguagem está no centro do processo do desenvolvimento de cognição;
	4º No processo de interação existe o individual dentro do coletivo na mediação do conhecimento.

Fonte 4 Martins (2011), Romanowski (2011) e Charlot (2005)

Como base no exposto acima, irei apresentar alguns exemplos e uma breve discussão sobre a forma que a categoria foi expressa nos dossiês de estágio. Aqui serão transcritos alguns fragmentos das observações realizadas pelos acadêmicos de suas anotações de observação em sala. Serão posteriormente comentados com base na análise dos indicadores relacionados na conceituação sobre compromisso discente.

Observa-se nos fragmentos e conceituações, respectivamente, abaixo:

Nas aulas que observei, não houve nenhuma atividade direcionada à realidade do aluno, ou mesmo integrando-o. Percebi que por causa disso os alunos são desmotivados (...), afinal não costumam prestar atenção na disciplina e quando prestam atenção brincam com a professora sobre o que ela trata na aula, como por exemplo: "There is now on the tree" - tem neve na árvore - retirado no exercício em sala. Eles questionaram onde havia neve para usarem essa frase. (Dossiê 5 - Ano 2008)

A exposição do estagiário expressa, que há o conflito causado pela validação do conhecimento ou sua legitimidade e que as questões do individual não são privilegiadas no coletivo, uma vez que os exemplos não são contextualizáveis, não há mobilização para saber, uma vez que não há consciência da utilidade da aprendizagem.

O que se manifesta nas observações sobre a motivação. Observe o fragmento:

Observei que os alunos, principalmente os do Ensino Fundamental são desmotivados a aprenderem, com um grau de indisciplina na sala de aula bem alto. (Dossiê 11 - Ano 2008)

Os alunos não vão aprender sem motivação, sem mobilizar sua capacidade cognitiva, quando não há essa consciência do processo oportuniza-se a indisciplina como forma de mobilização do aluno frente a não

validação do conhecimento, não há nada que o professor possa fazer, pois os alunos não legitimaram o ensino.

Há uma justificativa na necessidade de uma maior ação docente, como exposto abaixo:

A falta de motivação dos alunos proveem da falta de capacidade da professora em apoiá-los e de motivá-los através de uma aprendizagem significativa e contextualizada. Esse processo acarreta aos alunos uma indignação e a falta de respeito pelo docente, pois a mesma não demonstra respeitá-los em suas opiniões e em seus conhecimentos já adquiridos. (Dossiê 11 - Ano 2008)

Pela análise do estagiário, percebo que, para ele, há a falta de interação do individual dentro do coletivo, mesmo a do professor, assim o aluno não legitima a aprendizagem e não se torna consciente do mesmo.

A falta de interação, também é analisada pelo comportamento do aluno.

Vejamos:

A turma esteve em completo silêncio, mas a maioria não realizava os exercícios, apenas estava ali. (Dossiê 13 - ano 2005)

A ausência do diálogo na construção do conhecimento, possibilitando o encontro de opiniões e relação das vozes dos indivíduos interfere na validação da aprendizagem e na conscientização de que ele é fundamental para o desenvolvimento coletivo.

Frequentemente os alunos ao serem "cobrados" demonstram desmotivação e se irritam alegando: 'eu estou quieto!' Declaram: 'Essa aula é um saco!' (Dossiê 16 - ano 2010)

Não evidencia o aceite ou legitimação dos alunos frente ao aprender. O relato possibilita a análise sobre a ausência do diálogo e a agressividade no conflito de gerações, não se integra o individual no coletivo.

Pode-se observar a falta de interesse dos alunos em decorrência da falta de organização da professora ao corrigir as atividades. Alguns alunos ficaram sem fazer nada. (Dossiê 20 - ano 2008)

Para o estagiário não há legitimidade na situação de ensino. Não há mediação no processo de individualização e construção do saber coletivo.

Cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e o sistema atual não dá recursos para o professor atender. (Dossiê 20 - ano 2008)

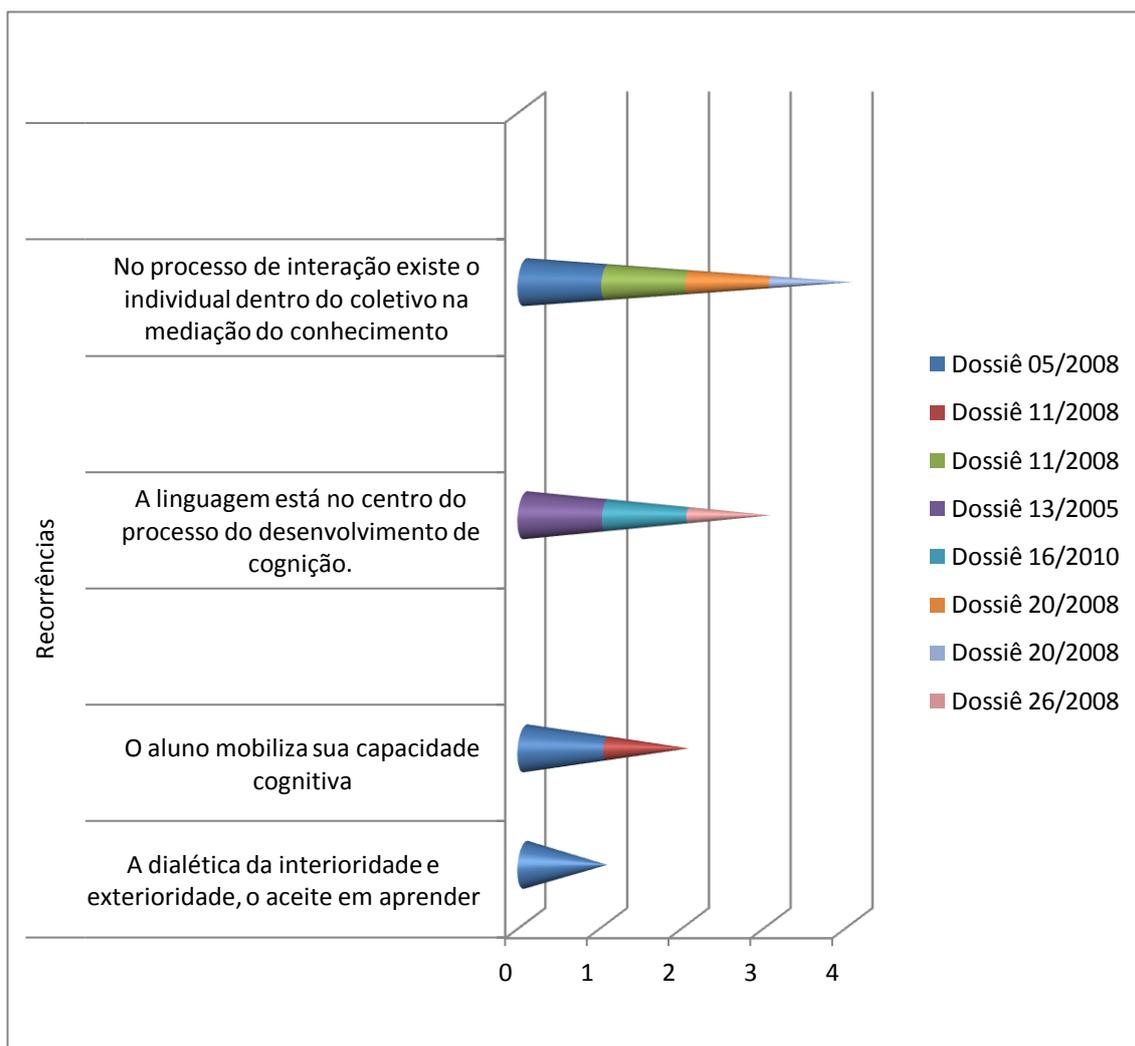
Na constatação do estagiário há a percepção do indivíduo no processo, seja ele o docente ou o discente, frente a possibilidades que a instituição que gere o processo. Não respeitando o tempo do indivíduo o sistema atua de forma alheia a lógica da educação, não possibilita o tempo de aprender e ensinar e o incluindo no coletivo.

Durante as observações se percebeu que os alunos participam de forma tímida e apática, sentem dificuldade em realizar os exercícios por insegurança. (Dossiê 26 - ano 2009)

Há o comprometimento do diálogo em sala de aula. Fica claro que os alunos não conseguem se comunicar com a professora e dessa forma não integram o conhecimento.

A figura 3 tem por objetivo avaliar a ausência da maior recorrência dos indicadores que emergiram da análise sobre o compromisso discente (CD) nos dossiês de estágio.

Figura 3 - Análise do compromisso discente



Fonte 5: Relatório de pesquisa: "Um olhar sobre o cotidiano escolar : entre práticas docentes e compromisso discente"

A ausência apresentada dentro da conceituação compromisso discente refere-se, ao não ser observado na maioria dos dossiês, à interação do individual dentro do coletivo na mediação do conhecimento. O que aponta para a existência de uma disputa entre os interesses individuais e a coletividade na validação da aprendizagem, impossibilitando a construção do conhecimento coletivo e colaborativo. Isso compromete a mobilização discente para aprendê-lo, pois a relação entre o ensino e a aprendizagem não se estabelece.

#### 4.3 A INDICAÇÃO, NOS DOSSIÊS, DA CATEGORIA INTERAÇÃO

Ao retomar as figuras 1 e 2, que ilustram as conclusões obtidas pela análise dos textos, referentes às Práticas Docentes e o Compromisso discente, respectivamente, constata um dado recorrente sobre o que está acontecendo *no cotidiano escolar*.

Os indicadores analisados com maior ausência apontaram para a necessidade de práticas que favoreçam o trabalho de interação entre os sujeitos e dessa forma integrem o indivíduo dentro do coletivo, fazendo com que o mesmo se comprometa com sua aprendizagem.

A prática docente envolve compreender que ensinar é um processo de humanização e um trabalho cognitivo e não material, pois se relaciona com sujeitos. Esse trabalho tem funções específicas, que são interligadas e integram o outro em seu processo.

Na aprendizagem ocorre esse processo de humanização e compreensão sobre o aprender, que constitui participar de um momento de troca entre a interioridade (aquilo que é individual) e a exterioridade (aquilo que será coletivo). A aprendizagem depende da mobilização e a legitimação do sujeito, envolve compreender o individual no coletivo, tornando-se assim o sujeito consciente de sua aprendizagem e comprometendo-se a estabelecer relações com o saber para por fim modificar-se.

A relação com o saber também requer que o professor compreenda e aceite os indicadores que identificam o compreender discente. O movimento de validação do conhecimento, que se dará na medida em que ocorra a relação possibilitada pela compreensão dos papéis de cada indivíduo no espaço escolar.

Os dossiês de estágio, também trouxeram a constatação sobre a necessidade de interação em sala de aula. Transcritas abaixo, sequencialmente de forma ilustrativa e analisadas na sequência em conjunto.

Os alunos são agitados. Devemos tentar nos aproximar do interesse do aluno e fazer com que a aula seja agradável, tentar aproximar os conteúdos em seu cotidiano. (Dossiê 2 – Ano 2006)

Apreendi nesse estágio que a beleza em ser professor reside na beleza de eternamente nos encantarmos e com isso aprendermos com nós mesmos. Seres humanos. (Dossiê 7 – Ano 2005)

Pude perceber que existe uma distância entre a professora e os alunos, como se ambos não entrassem na mesma sintonia. (Dossiê 9 – Ano 2004)

Ficou claro no meu estágio, que o importante, pelo menos na escola pública é a criatividade para lidar com a diversidade de pessoas e de situações e o compromisso com o aluno (...) Isto não quer dizer que as práticas da escola não devam estar apoiadas nas teorias – é importante, para o professor, saber o que faz e porque faz, mas que é impossível apenas teorizar na universidade e esperar que uma só teoria – qualquer que seja – dê conta da enorme complexidade que é a escola. (Dossiê 16 - Ano 2010)

Sei dos limites encontrados por professores e alunos e também sei que no cotidiano avaliar nossas próprias atitudes é mais complicado que observar atitudes alheias. Mas essa é uma oportunidade de pensar na postura que irei adotar antes mesmo de estar envolvida nas ocorrências do dia a dia. (...) Os alunos demonstram interesse em interagir, mas não encontram tempo para isso. Hoje os discentes devem construir seu aprendizado em conjunto com o docente. (Dossiê 19 – Ano 2009)

A escola apresenta muitos desafios para o docente e é necessário perceber que atualmente as instituições de ensino recebem uma gama muito variada de alunos, cada um trazendo consigo uma bagagem extraordinária de vida, muitas vezes reflexo de situações ruins e de risco relacionada com drogas e violência, outras com exemplos de famílias estruturadas. Ainda há uma gama de diversidades culturais, sociais, econômicas e de gênero que contribuem com o desafio que é ensinar e conseguir atingir o maior número de alunos possível e fazê-los aprender. (Dossiê 20 – ano 2008)

A observação da necessidade da categoria interação foi relevante uma vez que existem tensões na escola e estão descritas, nos dossiês, na ausência de interação nas relações entre os sujeitos.

Analisa-se pelos fragmentos, acima, as recorrências, ausentes, já analisadas no compromisso discente e na prática docente, em que se observa a interação como indicativo de maior ausência nos fragmentos analisados.

O que acontece no cotidiano escolar os dossiês já demonstraram. Há uma fissura entre as Práticas Docente e o Compromisso Discente. Essa fissura existe há um longo espaço temporal. Os dossiês também apontam para a urgência de interação nesse espaço e que isso é perceptivo ao se refletir sobre as práticas, mas o que ocorre sobre esse cenário de conflitos, que não possibilita essa integração, é palco para uma investigação.

Retomando o já citado por (ANDRÉ, 2009, p.43):

(...) o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Desta forma o que passa no cotidiano os dossiês apontaram, refazer o movimento é o problema redescoberto na questão de pesquisa:

*No cotidiano escolar as práticas docentes e o compromisso discente não são forças antagônicas, compreender o que realmente acontece, o que realmente a escola é capaz de fazer nesse cotidiano é compreender como essas forças interagem na construção e formação dos sujeitos da educação, aqui compreendidos docentes e discentes. O que revelar sobre esse cotidiano, constituído de rotinas e de tantos cotidianos, que possibilite um repensar sobre a intersecção/interação nas práticas escolares?*

A análise documental dos dossiês de estágio possibilitou inferir que a **prática docente** vai além de enunciar a significação simbólica das informações em contextos, pois envolve compreender a informação enunciada e significada

em seu contexto de interação. Efetiva-se na interação com o discente no espaço de intersecção, o cotidiano escolar, produzido em sala de aula e objeto desta tese é nele que se verifica a necessidade de aprovação do saber docente pelo sujeito a que se direciona. Desta forma, o **compromisso discente** se estabelece, quando o aluno mobiliza sua capacidade cognitiva para aprender, ao perceber a interação entre o seu interesse individual, frente à aprendizagem e a necessidade coletiva de construir, absorver ou compreender o conhecimento dialogado. A interação sempre existe em sala de aula, porém como verificado nas análises há um conflito no espaço de intersecção entre as práticas docentes e o compromisso discente que geram uma relação nem sempre positiva à construção da aprendizagem.

## **5 CONCEPÇÃO SOBRE COTIDIANO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DE DOCENTES E DISCENTES**

Esse capítulo sistematiza e analisa os dados da segunda fase da investigação que considerou os sujeitos em seu meio referencial considerando os dados obtidos nas dinâmicas realizadas com professores e alunos, nos depoimentos dos docentes e nos questionários respondidos pelos alunos, quanto concepção sobre rotina e cotidiano escolar.

O grupo da investigação foi constituído por professores e alunos de escola pública. A escola está localizada na cidade de Curitiba. Os professores participantes foram 19 no total, sendo desses 7 do núcleo respectivo da turma investigada.

Acompanhei o grupo por oito meses do ano de 2012. E por mais 5 meses no ano de 2013. Possuo uma vivência de 12 anos com o espaço investigado, pois atuo como professora nesse colégio. Porém, os sujeitos de investigação não são totalmente conhecidos, os alunos e professores investigados fazem parte do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, séries em que não atuo como docente.

Por organização, o colégio possui grupos docentes diferentes para os seguimentos do Ensino Fundamental. Do 6º ao 7º ano atua um grupo de professores e do 8º e 9º outro grupo, o qual integro. Outro fator relevante é que o colégio divide os grupos em pavilhões diferentes, o que faz com que os alunos não tenham muito contato com os professores e alunos que não pertençam ao seu grupo.

As ações com os professores foram realizadas entre fevereiro e abril de 2012. Houve um período de convivência com os mesmos. Isso para que gerasse uma relação de conforto e confiabilidade. Pois, é comum que os

professores se sintam "ameaçados" frente à presença de um pesquisador. As máximas de que a pesquisa será sobre seu desempenho docente e que isso o exporia de alguma forma frente à administração escolar foram recorrentes.

André (2009, p. 77) alerta para o fato de que "a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação (...). Os sujeitos quando entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distingue (...)".

Os professores sofrem como fator social, constantemente, a pressão de serem avaliados e contestados. Construir um conceito de totalidade na análise e não individualidade foi um dos principais desafios da pesquisa.

Demonstrar aos professores, que não era sua individualidade o objeto de investigação, que sua participação estava no que constituía a relação de suas práticas sobre o cotidiano. Tardiff e Lessard (2011, p.38) enunciam que:

No plano teórico, o interesse pelo estudo das práticas cotidianas emana, portanto, do seu *potencial de alteridade*. Se os professores fossem apenas *agentes* dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu *status* legal para compreender sua ação.

Trazer para os professores o posicionamento de alteridade foi sem dúvida um grande desafio. Validar, que eu não estava ali para julgá-los, avaliá-los e sim para ouvi-los, que era a palavra que me interessava, proferida em um contexto pleno de contribuições pessoais.

As vozes no discurso e a forma de construção como resposta é que geram a compreensão. Por isso, o principal intuito era o de perceber as relações sobre o cotidiano e por ele analisar as interações. Para isso a apropriação dos objetos de ação de Tardiff e Lessard (2011, p. 14):

[...] não só de dar a conhecer melhor a realidade do trabalho dos professores, mas também de demonstrar a importância de se analisá-lo para compreender mais amplamente nossas sociedades, onde o ser humano se assume mais e mais a si mesmo como objeto de ação e projeto de transformação.

Ao chegar ao colégio percebi que precisava de um momento de ambientação e aceitação junto aos professores. Muitos já me conheciam e isso não contribuiu com o processo. Pois, viam em mim a professora acadêmica, que por vezes ministrou curso sobre avaliação e metodologias de aprendizagem. Inclusive estavam ali, ex-alunos, que agora atuavam como docentes.

Por mais de um mês, na sala dos professores, quatro dias por semana, travei diálogos sobre as angústias de um pesquisador, meus medos frente ao realizar da investigação, minhas inseguranças acadêmicas.

Observei com isso a existência do já enunciado por Ludke (2010, p. 37):

(...) uma situação de ambivalência em relação ao conceito de pesquisa entre os professores entrevistados. Ele é indicado com uma conotação positiva, quase ideal, na forma da "pesquisa acadêmica", mas em seguida é rejeitado quando se considera sua aplicação à realidade das escolas.

De repente me senti integrada, acolhida. Como se fosse humanizada por aquele grupo. Chartot (2005, p. 78) explica que a humanização, passa por um triplo processo: tornar-se humano; socializar-se, tornar-se membro de uma cultura; e tornar-se um sujeito original. Naquele momento, *do repente*, senti-me única, mas já pertencente ao grupo. Os professores passaram a dialogar independentes de mim.

## 5.1 A COMPREENSÃO SOBRE ROTINA E COTIDIANO PARA OS PROFESSORES – SELEÇÃO DE OBJETOS

Solicitei à direção a permissão para realizar uma dinâmica com os professores durante o intervalo das aulas. De modo geral o intervalo dura 20 minutos. A direção solicitou que eu utilizasse um dia que haveria um campeonato durante o intervalo e que os alunos do Ensino Médio estariam cuidando das turmas, prolongando o tempo de disponibilidade dos professores para participarem da dinâmica.

Durante o intervalo prolongado, entre bolos, salgados, refrigerantes e café, solicitei aos presentes que participassem de uma dinâmica. A participação era voluntária. Dos 22 professores presentes, 19 aceitaram participar. Os 3 que não se manifestaram, mas a tudo observavam compunham a direção escolar<sup>3</sup>.

A dinâmica consistia em observar alguns objetos que estavam sobre um balcão e os dispor, conforme os caracterizassem, em duas caixas. Uma continha à inscrição ROTINA e a outra COTIDIANO.

Procurei somente observar, uma vez que fui impedida de gravar, por solicitação de um dos participantes. Alguns professores me pediam a definição das palavras rotina e cotidiano, eu silenciava. Pelo meu silêncio vinha à resposta de outros professores ao me defenderem, dizendo que era isso que eu investigava, por isso não daria a resposta. A relação foi se tornando leve e eu passei a não existir como referência.

---

<sup>3</sup> No Paraná os diretores são eleitos de forma direta pela comunidade escolar. Todos os professores os professores pertencentes ao quadro próprio do magistério (concursados) e que tenham "lotação" por mais de seis meses no estabelecimento de ensino podem se candidatar.

Os objetos eram: um jornal do dia; uma revista semanal; um apagador, uma caixa de giz; bandeiras de países; um aparelho celular; um CD de música; uma caixa de DVD; uma enciclopédia; um *tablet* e um boneco chamado aluno.

Os objetos foram selecionados com base na análise dos planos de trabalho docentes dos professores para a série em que se desejava investigar. O plano é constituído de *conteúdo estruturante; conteúdo básico; abordagem teórico metodológica e avaliação.*

No texto das Diretrizes Curriculares do Estado, encontramos orientação com relação aos conceitos abrangentes ao conteúdo estruturante contemplado no plano de trabalho docente.

(...) as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. (PARANÁ, 2008, p. 26).

Os encaminhamentos metodológicos são visto na Diretriz Estadual como um momento de fomentação crítica e articulação do saber. Por isso, para selecionar os objetos analisei os planos de trabalho docente e retirei entre as formas de abordagens metodológicas os recursos mais utilizados.

A regra era que colocassem os objetos nas caixas, ou os reorganizassem. Por exemplo: se um professor colocasse o DVD na caixa ROTINA, outro professor poderia retirá-la e colocá-la na caixa COTIDIANO.

As discussões e tentativas de mudar a seleção do outro ficaram animadas. Aguardavam em silêncio a organização do outro. Alguns se mostravam indignados com a seleção que contrariava a sua. Dessa forma foi

possível perceber, em alguns momentos da dinâmica o esforço de alguns professores em demover os demais de suas escolhas.

Descrevo abaixo uma das situações que ilustra o entendimento do aluno como presente no processo de ensino aprendizagem e não como rotina:

[...] a professora segurava o boneco apertado no peito. Ela o retirou da caixa ROTINA. Lançou um olhar para o professor que a antecedeu na seleção e o colocou na caixa COTIDIANO.

O professor reclamou e ela respondeu: "não é uma coisa para ser ROTINA". Depois desse comentário os nove professores, que sucederam a seleção não retiraram o boneco (aluno) da caixa COTIDIANO.

(Diário de observação - abril 2012)

As discussões eram travadas animadamente. O jornal saia da caixa COTIDIANO e ia para ROTINA, por ser lido todo dia, no entanto a revista era COTIDIANO, porque fazia o resumo do que era mais importante. O celular era coisa COTIDIANA, pois não deveria estar na escola.

Não pedi que justificassem as escolhas, apenas solicitei que selecionassem, mas discutiram animadamente. Suas expressões se confrontavam a cada professor que observa a seleção feita anteriormente. Extrapolamos o tempo dado pela direção e ao final ao ver a última seleção me questionaram: "então: qual é a certa?". Alguns me pediram para fazer a seleção, outros me defendiam dizendo que eu ainda estava analisando. Soou o sinal de retorno à aula.

O objetivo da dinâmica foi perceber pelas escolhas dos professores, se havia divergência ou não sobre rotina e cotidiano e se essa relação seria relevante para a investigação.

A conclusão após a observação foi a de que os professores não chegavam a um consenso sobre Rotina e Cotidiano, ou era a mesma coisa ou

partiam para uma questão de pertencimento. A rotina pertencia à escola e o cotidiano não. Por um momento, apresentavam-se como forças antagônicas, que agiam uma sobre a outra causando rupturas para alguns ou avanços para outros. A unanimidade estava em conceituar a rotina como algo negativo.

Surgiu a necessidade de investigar o conceito individual dos professores sobre rotina e cotidiano. O que suscitou investigar sobre o conceito individual dos professores e o que se pode aferir em relação às conclusões estabelecidas no aporte teórico.

#### 5.1.1 A definição de cotidiano entre os docentes

Os docentes gravaram depoimentos considerando questões dadas em um roteiro de questões. O objetivo foi perceber a definição individual dentro do coletivo sobre ROTINA e COTIDIANO.

Solicitei no roteiro que os professores respondessem as seguintes itens: tempo de formação; tempo de atuação na docência na Educação Básica. Em seguida as seguintes questões: O que compreende por ROTINA?; O que compreende por COTIDIANO? O roteiro foi entregue acompanhado de um gravador, pois os professores se sentiram mais a vontade gravando, sozinhos, suas respostas.

As respostas transcritas das gravações, sobre o cotidiano e rotina escolar, foram analisadas com base no registro do implícito. Como dito por Rockwell (2005) "investigar o cotidiano é ler o inelegível".

Ler o inelegível e apropriar-se do discurso do outro é para tanto analisar o não dito. Como exposto por Bardin (2010 p.94)

Em primeiro lugar, é preciso << ler >>. Mas não basta ler e compreender << normalmente>>. É possível usar perguntas como auxílio. << O que está esta pessoa a dizer realmente? Como é isso dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? O que diz sem dizer? (...) Qual a lógica discursiva do conjunto?

Abaixo são apresentados os resultados e as colocações pertinentes à investigação.

Quadro 3 - Quanto ao tempo de atuação e formação docente

Entrevistado	Tempo de Formação Docente	Tempo de Atuação na Educação Básica	Formação
1	2 anos	3 anos	Sociologia
2	27 anos	27 anos	Artes
3	20 anos	15 anos	Educação Física
4	2 anos (complementação Pedagógica)	9 anos	Engenharia Mecânica (atua Matemática)
5	34 anos	34 anos	Letras
6	5 anos	5 anos	Tecnólogo em Eletrotécnica (Física)
7	23 anos	12 anos	Letras
8	23 anos	23 anos	Desenho
9	2 anos	1 ano	Matemática
10	Não informou	Não informou	Não informou
11	23 anos	12 anos	Geografia
12	Não formado	6 meses	Física
13	10 anos	10 anos	Engenharia Elétrica
14	20 anos	20 anos	Letras
15	17 anos	17 anos	Geografia
16	3 anos	3 anos	Letras
17	5 anos	5 anos	Física
18	6 meses	6 meses	Física
19	2 anos	2 anos	Letras

Fonte 6: Relatório de pesquisa: "Um olhar sobre o cotidiano escolar : entre práticas docentes e compromisso discente ".

A análise das respostas, sistematizadas no quadro 5 possibilitaram inferir que dos 19 professores participantes 8 são professores com 5 anos ou menos de formação, portanto professores formados após a reformulação dos cursos de licenciatura.

Com formação entre 10 a 27 anos são 7 professores. Estes tiveram sua formação marcada pelos movimentos docentes de 1980. Apenas 1 teve sua formação na década de 1970, tempo em que o tecnicismo era a concepção pedagógica dominante.

Quanto ao tempo de atuação profissional 8 professores têm de 6 meses a 5 anos, esse tempo é considerado como iniciante; sete professores estão em fase de consolidação entre 9 a 20 anos de atuação e 3 na fase consolidada.

O quadro 3, referente ao tempo de atuação e formação docente, aqui configura como caráter ilustrativo e referencial sobre os docentes sujeitos na investigação. Apesar de não apresentar diferença significativa na análise das respostas dadas sobre rotina e cotidiano, que pudessem inferir uma conceituação, conclusiva, quanto à construção do conceito determinado pelo tempo de atuação e formação docente. Destaco que análise não é objetivo desta investigação, a constatação é meramente ilustrativa.

Retomando o objetivo na análise sobre as questões referentes à Rotina e Cotidiano, considerando o exposto por Rockwell (2005, p. 19), que define cinco dimensões para a análise da experiência escolar e nessas a sua forma de interpretação no cotidiano. A autora alerta ao concluir a importância da análise sobre essas dimensões pela necessidade de voltarmos nosso olhar sobre o cotidiano escolar e sua complexa relação com os sujeitos.

As dimensões estão descritas no Quadro 4, e serão tomadas neste momento do estudo como referências para analisar a transcrição das definições dos professores sobre rotina escolar e cotidiano escolar.

As referências tratam sobre a experiência e a forma de comunicação no sistema de ensino, como se define o trabalho docente, como se apresenta o

conhecimento trabalhado e a cultura da comunidade; como se define aprendizagem os ritos e processos e como se dá a transmissão de conceituação de mundo. O quadro 4 apresentará as 5 referências e seus indicadores, que serão utilizados para a análise dos discursos docentes.

Quadro 4 - Categorias de análise para a experiência escolar

Referências	Indicadores
01	<p>A estrutura da experiência escolar - o uso do tempo, do espaço, a forma de comunicação, a estrutura do sistema educativo.</p> <p>No Brasil compreendemos como a organização da escola, que igualmente envolve a seleção e a forma de agrupamento escolar. Envolvendo a gestão das turmas, séries e turnos. Como é organizado os tempos de aula e a permanência do aluno na escola.</p> <p>A estrutura da experiência ou organização da escola agrega à sua compreensão as formas de participação docente e discente, o planejamento das aulas. Tem em vista o efeito extraescolar da escolarização, a participação familiar, as expectativas da família sobre a escola e como a escolarização afeta o plano familiar e as concepções sobre trabalho no plano econômico.</p>
02	<p>A definição escolar sobre Trabalho Docente – São os ritos e as tarefas executadas – referenciada como organização do trabalho docente (OTP)</p> <p>Os limites do trabalho do professor - que vão além de ensinar, recursos específicos de sua formação. Estão inclusas as questões referentes à organização, planejamentos e documentações, a manutenção da limpeza escolar, ações sociais, participação em eventos pátrios, entre outros. Abarca desde noções políticas do trabalho docente até a interpretação ou reflexão sobre as técnicas recebidas. A concepção nasce em caráter não oficial das trocas interpessoais, experiências e anedotas das próprias vivências, que fogem do prescrito nos programas, mas constituem a formação.</p> <p>Inclui as formas de ensino desde as práticas iniciais por mimese, que repetem as formas que aprenderam ou criam pequenas adaptações ou as criadas pelas trocas no cotidiano escolar em que as práticas são representadas por profissionais de diversificadas formações.</p>

Referências	Indicadores
03	<p>A apresentação do conhecimento escolar, ou a seleção de recursos</p> <p>– envolve o conhecimento trabalhado, a seleção natural e histórica feita de comunidade para comunidade e cultura. Representa a organização temática em que a definição de conhecimento transmitido variará historicamente, fixando o conhecimento em níveis ou etapas. Pois o saber sobre determinados conhecimentos pode representar a qualidade educacional. Insere-se nessa compreensão o uso de livros didáticos com conteúdos elegidos como fundamentais para assegurar um ensino de qualidade.</p> <p>A organização formal do conhecimento - investiga como se enquadram os conhecimentos científicos dentro das interações escolares, a organização estabelecida pela limpeza, organização temática de cadernos ou o reverso, quando o que importa aos professores é fazer com que os alunos realmente compreendam o que é estabelecido.</p> <p>Importante referenciar que os limites entre o conhecimento escolar e o cotidiano; a interação entre professores e alunos tende a marcar limites entre o conhecimento que se estrutura na escola e o conhecimento cotidiano que possuem os alunos. Importante verificar como os professores utilizam o meio como representação e se o fazem de forma vertical, o que gerará nos alunos certa insegurança sobre os seus conhecimentos e a forma que esses são validados.</p>
04	<p>A definição escolar de aprendizagem - a escola estrutura na forma de certos rituais e usos um processo de aprendizagem que nem sempre se desenvolve com todos os alunos.</p> <p>Como são estruturados os rituais e usos não empobrecem o ensino, mas marcam limites. Aprender na escola é aos poucos aprender a usar os elementos que ali se encontram e decidir aprender procedimentos. Como: o que fazer com o que há no quadro de giz, como consultar um texto em determinada página do livro, como utilizar a linguagem.</p> <p>O problema é que há uma ritualização que se insere apenas ao contexto escolar e que muitas vezes não se representa fora da escola. Como:</p>

Referências	Indicadores
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o uso da linguagem; - refere-se à artificialidade da escrita e fala escolar que muitas vezes não se aplica a outros contextos.</li> <li>- o raciocínio explícito;</li> <li>- a aprendizagem autônoma;</li> </ul>
05	<p>A transmissão de concepção de mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- refletida na experiência escolar cotidiana sempre comunica interpretações da realidade e orientações de valores, mesmo quando não estão explícitas no currículos. São elementos culturais e ideológicos, que podem estar na intenção explícita dos professores. Como instituição a escola está permeada de outras instâncias sociais, como as que organizam o trabalho e o poder. Na escola se inter cruzam culturas e práticas locais, que variam de escola para escola. Porém, também se posiciona como instituição dentro da sociedade que a cerca.</li> </ul> <p>Apesar de historicamente apresentar-se como conservadora frente às mudanças transmitidas por diversos canais comunicativos, como a televisão, a escola por meio de tendências educativas modernizadoras, presente nas reformas educativas, A escola pode, com base nas noções anteriores, retomar e reinterpretar a cultura.</p>

Fonte 7- Rockwell (2005, p. 19),

Todas as 19 respostas gravadas dos professores sobre rotina e cotidiano estão descritas no texto. Foi feita a transcrição de todas as falas para depois realizar o agrupamento em indicadores. As respostas são analisadas com base nos referenciais e indicadores extraídos do trabalho de Rockwell, pois o objetivo é perceber como os professores, participantes da entrevista, compreendem rotina e cotidiano. As marcas discursivas como interjeições e validadores como (né, então; entre outros) foram mantidos, por se entender que constituem o “o que dizem sem dizer”, conforme Bardin (2010).

Para melhores correlações entre as respostas dadas às referências situadas por Rockwell (2005), as questões depois de transcritas serão

comentadas com base na lógica “discursiva do conjunto” Bardin (2010). Os professores serão identificados por números na apresentação dos dados coletados e na análise dos resultados.

A lógica estabelecida na aproximação das referências explicitadas no Quadro 4 que são reiteradas entre parênteses com numeração respectiva ao Quadro 4 de (1) a (5). Na apresentação dos resultados, primeiro se indica a resposta do professor e em seguida as interpretações decorrentes.

Conforme já indicado segue a resposta do professor 1.

os “procedimentos”, aquilo que a gente acaba fazendo todos os dias na escola, que é vir para a escola, preparar as aulas, os “livro” de chamada, preparar prova, “toda” aquilo que “dispende” o nosso trabalho como educador, “né”? todos os procedimentos que a gente tem que “cumpri”

E Cotidiano Escolar, me parece aquilo que a gente vive o dia a dia, é como que são os dias e a convivência na escola com os alunos, como que se dá isso na prática.

(Professor 1)

Inferre-se pelo discurso do Professor 1 que a rotina é o que define o trabalho docente (1), porém há uma interação com a transmissão de concepção de mundo (5) que ele define como cotidiano.

O professor 2 diz:

A Rotina Escolar, na realidade não existe uma rotina, porque cada dia é um dia diferente, você pode fazer uma programação, mas te que “ta” bem preparado porque nunca ou sempre surge um imprevisto ou uma pergunta que exige alguma coisa além daquilo que você preparou, e no estado, em especial no ensino público não existe também uma, digamos um projeto de longo prazo, no máximo médio e curto prazo.

O Cotidiano Escolar é bastante estressante para o professor porque principalmente não existe limite em relação dos direitos “do aluno”, os deveres apesar de serem fundamentais vem em segundo plano como se não fossem uma consequência o cumprimento do dever e associação ao desempenho escolar.

(Professor 2)

Na análise da resposta do Professor 2 aponta que a rotina é relacionada à estrutura da experiência escolar (1), na qual afirma não ocorrer, por conta de situações imprevistas. Revela uma quebra do planejamento, o que impacta diretamente na apresentação do conhecimento pela dificuldade de interação com os alunos no cotidiano, no que se refere à construção da aprendizagem. Sua prática docente está abalada na socialização e na legitimação (3), uma vez que identifica o cotidiano escolar como bastante estressante.

Por sua vez o professor 3:

Rotina é todo o processo que envolve desde a parte “burrocrática” de planejamento, a parte de, dos alunos da capacitação desses alunos, descrição, e também a parte de formação, que implica em, a parte de alfabetização, de conhecimento de exposição, desse processo de educação.

o Cotidiano envolve, é, a, o planejamento, a estrutura da aula, a compreensão do conhecimento, os alunos “né”, em que se você não estiver eles não formam o conhecimento, e o processo todo de alfabetização, de repasse de conhecimento.

(Professor 3)

Para o professor 3 a rotina expressa à estrutura da experiência escolar(1), a definição de escola e aprendizagem (3). Porém é, em sua opinião, uma “*burracracia*” normalizadora, pois falta a transmissão com o conhecimento de mundo (5).

Segue a descrição do professor 4:

a rotina é algo que oprime o estudante e torna-se enfadonho, e torna enfadonho e desmotivante.é a presença do aluno na escola, e ele é diferente da rotina, no sentido em que essa rotina é quebrada pela diversidade das atividades propostas neste ambiente escolar.

(Professor 4)

O professor 4 declara que a rotina atrapalha a apresentação do conhecimento que só se efetiva pelo cotidiano na presença do outro (4). Há a

percepção da necessidade do envolvimento pela interação, uma vez que declara a rotina como algo enfadonho e deprimente.

O depoimento do professor 5:

Bom: Rotina Escolar é no meu entendimento é, seria a sequência de atividades realizadas pela criança, ou melhor, são aquelas atividades de rotina, realizadas diariamente na sequência de forma flexível, individual, o Cotidiano Escolar seria os fatos do dia a dia os acontecimentos, o que ocorre no dia a dia na escola nas dependências da escola, enfim. (Professor 5)

A rotina pelo entrevistado 5 é vista como algo que “é” ou “seria” a estrutura da escola (1) e o cotidiano o que define a escola e o trabalho docente (2). O professor parece equivaler rotina e cotidiano, dando a ambos o caráter dia a dia, algo que acontece na escola, ora rotina e ora cotidiano.

Diz o professor 6:

Rotina Escolar são atividades que se repetem no dia a dia sem nenhuma perspectiva, Cotidiano são os acontecimentos que decorrem do aprendizado escolar e nem sempre seguem uma determinada rotina, há sempre perspectiva de mudança. (Professor 6)

Para o professor 6 a rotina está como efeito negativo da escolarização (1). Porém, o cotidiano é o resultado da experiência escolar. Não reconhece os dois em sua prática docente (5).

Para o professor 7:

A Rotina Escolar, é tudo aquilo que vivemos dentro de escola no dia a dia, (...) A rotina estaria mais ligada, deixe-me ver, estaria mais ligada ao meu ver a parte burocrática, “né”, aquilo que acontece ou deveria acontecer na escola, e esse Cotidiano Escolar, ele ao meu ver deveria ser tudo aquilo que a escola pode oferecer para o aluno em termos de formação. E esse cotidiano deveria ser aquilo que, sendo a escola um prolongamento da casa do aluno, ele viesse não só para receber informação, mas toda a formação necessária para que ele cresça como ser humano. (Professor 7)

A rotina é vista na declaração do Professor 7 como a estrutural da escola (1), dentro do que conhece e o cotidiano é a relação com a aprendizagem (4); (5), em que propicia ao aluno prolongar seus conhecimentos com base no que reconhece “em casa”.

Entende o professor 8:

A rotina da escola, ela se baseia nos horários, no cumprimento das atividades, dos conteúdos programados e até aqueles que você planejou e você tem que rever esses conteúdos, fora toda parte administrativa, de limpeza e “como é que eu posso dizer”, dos equipamentos que estão disponíveis pra que a gente possa usar, revista, livros, jornais, mas enfim “tá” relacionada a isso “né”, ao dia deste que você entra às 07:30 da manhã e o horário que a gente sai por exemplo dez para o meio dia aqui.

O cotidiano (...) é complicado... porque a gente percebe alunos bastante comprometidos, compromissados e inúmeras vezes prejudicados por falta de até assistência em casa mesmo, no sentido de “explica” pra eles qual é a função da escola. O que nos sentimos muito hoje dentro do cotidiano é que eles vem pra confraternizar. “Tá” muito difícil, e isso prejudica, assim 80% dos alunos, ou até nesse caso acho até que a estatística “ai” está errada, eu acho que até 60 % dos alunos que de verdade gostaria e que nós poderíamos trabalhar melhor com esses alunos e aí sim fazer a diferença, mais “tá” muito difícil mesmo, eles vêm mesmo para se divertir, o problema das mídias em sala de aula, celular, todos os “mps” da vida, “tá” muito difícil, eles a toda hora estão usando dessas mídias pra fazer outras coisas, a impressão que dá é que eles não entendem, compreendem por mais que você mostrar dando muitos exemplos “né”, parece que as mentes estão fechadas “né”, eles não querem, são muito inteligentes, então isso não tem nada a ver com a inteligência “né”, são muito inteligentes mas não estão disponíveis “né”, disponíveis, e isso provoca atraso, atraso em relação ao que eles de verdade querem fazer, é foco, foco mesmo, foco, então eu acho que falta muito família, existem famílias até no sentido de estarem estruturadas que não conversam com os filhos, e claro aquelas em que realmente não existe estrutura, e em que realmente ele “ta” perdido, o jovem ou a jovem se encontra perdida, então é nesse sentido, o cotidiano é muito, a gente tem dias bons, a gente não tem meses bons, nós temos o dia a dia, então o nosso cotidiano é o dia a dia, na tentativa de mostrar a esse jovem caminhos pra que ele seja feliz “lá” na vida, pra que a coisa de certo lá na frente.

(Professor 8)

Apesar de perceber a estrutura da experiência escolar o professor (1), e a organização do trabalho docente (2) e a forma de apresentação do conhecimento (5) nas rotinas e não considerar como negativa, o Professor,

afirma que o mundo atual penetra o cotidiano escolar não há uma legitimação pelo mundo em transição da concepção de mundo.

Conforme professor 9:

Na minha compreensão a Rotina Escolar, ela é tudo o que “ta” ligado a rotina de administração, então o que se deve fazer todo o dia, é, conferências, etc. A questão do cotidiano escolar, acho que é um pouquinho mais abrangente, acredito eu que deve estar ligado também a ações fora da administração, as ações que interferem nas disciplinas dos alunos, na própria educação dentro da sala, nas ocorrências, e etc.  
(Professor 9)

A análise das afirmações do professor 9 deixa explícita que a rotina refere-se à estrutura da experiência escolar (1) e que o cotidiano são as formas selecionadas de trabalho e a percepção da aprendizagem, que vise uma transmissão de conhecimento de mundo.

Segue a transcrição da gravação do professor 10:

Rotina às vezes acaba sendo um pouco prejudicial, tirando um pouco em nome da disciplina a criatividade e a liberdade dos alunos. A liberdade às vezes não é muito entendida por eles, acabam entendendo isso como ou usando como conceito de individualismo no lugar de liberdade, em nome do cotidiano e dessa rotina, o sentido de fazer o que querem e não o que é necessário, e não usar o outro como liberdade para ser livre, mas usar o outro, então acaba criando a partir dessa rotina o individualismo nos alunos.  
Cotidiano: a gente começa sempre o ano letivo com aquelas coisas do dia a dia, preencher livro de chamada, fazer a chamada no começo ou final de aula dependendo da aula e qual aula que é, e esse cotidiano que vai sendo repetido todo o dia vai virando rotina, porque acaba acostumando em relação aos alunos, que cobram e exige de gente sempre uma repetição.  
(Professor 10)

Destacando-se de outras análises, o entrevistado 10 há uma apresentação do cotidiano como estrutura (1) da experiência e a rotina como uma “força” que prejudica a aprendizagem e o trabalho docente.

Para o professor 11:

Entendendo como rotina as questões administrativas da escola, como chamada, como registro de conteúdos no diário de classe do professor, como registro de qualquer tema dentro da sala de aula, que vai ser encaminhada para anotações individuais dos alunos, livro ponto e coisas assim. Acho todos eles importantes, principalmente o que diz respeito ao registro da sala de aula e do que se passa lá dentro, apesar de verificar e perceber essa rotina não é registrada efetivamente, ou seja, o que é registrado no livro de diário de classe nem sempre é a realidade, visto que o cumprimento de uma carga horária de algumas, quantidades de dias letivos, faz com que seja burlada a verdade nesse espaço, documentado.

Vejo como Cotidiano Escolar o dia a dia mesmo da escola, bate sinal, o entra na sala de aula, o sai da sala de aula, os alunos entrando saindo, demorando a entrar, o professor lecionando efetivamente, chamando atenção do aluno pra que preste atenção em algum ponto mais específico mais complicado.

(Professor 11)

A rotina para o professor 11 está para a estrutura, (1), porém essa estrutura é sustentada pelo cotidiano, que impõem os limites e possibilita a organização formal. O Professor deixa implícito, ao utilizar o termo “burlado” que o que está prescrito não é o realizado.

No depoimento do professor 12:

Rotina Escolar como o nome mesmo diz: ROTINA, é uma coisa que se faz todo dia, coisa que virou comum, se faz todo dia repetidamente, como por exemplo, vir para o colégio as vezes, colégio é meio que não, como por exemplo, fazer um exercício de matemática repetidamente, chega uma hora que vira rotina. Rotina Escolar eu digo que é “vim” todo dia “pro” colégio, é uma rotina “vim”. E Cotidiano Escolar, é uma coisa que cada dia é diferente, é todo dia, mas não é uma rotina, não é um seguimento, não é uma coisa repetida, é coisa que acontece diferente, por exemplo, conversa com os alunos, aulas, uma aula em uma turma pode ser diferente da aula da outra turma, então isso seria um cotidiano, todo dia, mas de forma diferente, com várias variáveis. E rotina é coisa “cá” única variável, coisa repetidamente, somente aquilo, uma constante.

(Professor 12)

O Professor 12 difere a rotina do cotidiano a considerando como estrutura (1), porém considera o cotidiano uma estrutura “um movimento” diferente, em que a interação é importante (5).

Segue as considerações do professor 13:

Na minha compreensão rotina seria algo pré estabelecido “né”, então seriam a execução dos horários a das atividades, exercícios, correção de exercícios, tempo para as provas, tempo para as recuperações, tempo para resolver problemas de comportamento, isso seria a rotina, então é algo mais ou menos que você pré estabelece que vai “te” que acontecer ou que vai acontecer. (...) a rotina é algo que você meio que planeja que vai acontecer e o cotidiano, seria ocasional, é aquilo que dentro da sua rotina é o que realmente aconteceu, o fato. Então o que é planejado e o que acontece.

O cotidiano já seria essa rotina em termos micro. A rotina seria o macro e o cotidiano seria o micro, um micro espaço de tempo. Então é o cotidiano diante, dos horários, diante das atividades, que devem ser feitas. No cotidiano a gente tem experiências únicas, então hoje determinado aluno fez determinado comentário, ou hoje nós tivemos tipo, uma palestra, então são coisas que vão acontecendo no dia a dia.

(Professor 13)

A análise do professor 13 trás a percepção de que tanto o cotidiano como rotina é compreendido pelo Professor como a estrutura (1), porém percebe no cotidiano as relações com o tempo de aprender e a não transmissão de mundo. (5).

Conforme a compreensão do professor 13:

Minha compreensão sobre Rotina Escolar, é, o que “que” eu acho da Rotina Escolar, é uma constante das instruções da escola com um único objetivo: o de educar.

A respeito do Cotidiano Escolar, é o que acontece no dia a dia, quando a gente pratica ou opera essas instruções escolares.

(Professor 14)

A análise possibilita perceber a visão do Professor 14 sobre rotina como estrutura da experiência escolar (1) soma a isso a compreensão sobre o trabalho docente (2) e a apresentação do conhecimento (3). O fato de ver o cotidiano como momento de praticar e operar a rotina. Revela a valorização dos rituais como algo que não empobrecem o ensino. (4)

E o professor 15 define:

Rotina é o que ocorre todos os dias, o que acontece todos os dias.  
E o Cotidiano Escolar, pode ser a mesma situação, todo dia ou não.  
(Professor 15)

A análise não permitiu perceber a concepção do Professor 15 sobre o que vem a ser exatamente cotidiano e rotina, porém infere-se que rotina pode ser o mesmo que cotidiano, mas o segundo não acontece sempre, frente à repetição do primeiro. Assim, cotidiano foi dado como o inusitado dentro da rotina.

Já para o professor 16:

Na minha compreensão Rotina Escolar é a forma repetida de ensinar, sem mudar nenhuma característica entre turmas, nenhuma característica entre bimestres, e até mesmo de um ano par outro. Como por exemplo, explicar o mesmo conteúdo exatamente da mesma forma em todos os anos.  
Em relação ao Cotidiano Escolar, são as atividades tomadas no dia a dia para a realização de aula como o plano de aula, por exemplo, nas formações em geral que você tem que realizar no dia a dia.  
(Professor 16)

A análise inferiu que a rotina é vista pelo professor 16 como a elaboração de rituais necessários. (1) a estrutura em contrapartida o cotidiano é à base dessa estrutura em que ocorre as ações docentes e as noções de aprendizagem. (5). Ocorre a interação entre os sujeitos.

Semelhante à compreensão do professor 17:

Na minha compreensão a Rotina Escolar é, ou, são os procedimentos do dia a dia da escola, execução de matrícula, elaboração de plano de aula, preenchimento de livro de chamada e assim por diante.  
O cotidiano é “aquela coisa” que realmente acontece no nosso dia a dia, de aula que não sai conforme o planejado, a reunião com pai, chamar atenção de aluno, “reexplicar” conteúdo, executar recuperação, todos esses procedimentos que fogem da nossa rotina, que é o nosso dia a dia normal de sala de aula.  
(Professor 17)

Ao analisar a transcrição da fala do Professor 17, inferimos a percepção do cotidiano como um limitador da rotina, que é vista como estrutura (1). O cotidiano é visto como ações de interação (5). O Professor anuncia o cotidiano, o limitador, aquele que quebra a rotina como o mais frequente em suas práticas.

E para o professor 18:

Sobre a Rotina Escolar tem a ver com os processos e os procedimentos que toda escola adota, e que são definidos pela secretaria de estado da educação  
Cotidiano Escolar, é a vivencia desses processos junto com os alunos em sala com a equipe pedagógica.  
(Professor 18)

A rotina é indicada como estrutura (1), pelo professor 18 um marco de igualdade nas ações escolares. O cotidiano como transmissão (5) é visto no momento de interação, o cotidiano é a possibilidade de perceber individualidades no coletivo.

Finalmente o professor 19:

Rotina Escolar corresponde a meu ver, no meu ponto de vista, a agenda escolar num todo, calendário, a rotina de professores, organização administrativa da escola, tudo isso vai facilitar o desempenho em sala de aula, uma boa Rotina Escolar corresponde a uma excelente aprendizagem em sala, facilitando assim a vida do professor.  
Em relação ao Cotidiano Escolar, diz respeito as maneiras como o professor encara a aprendizagem, o ensino, cotidiano então diz ao professor o dia a dia em sala, a visão que ele tem (...)O seu cotidiano, ele levará a sua bagagem, acrescentará a sua bagagem aquilo que é lhe dado em sala do aluno, então acredito que o Cotidiano Escolar ele é muito importante, a rotina também, mas o cotidiano faz toda a diferença na aprendizagem do aluno.  
(Professor 19)

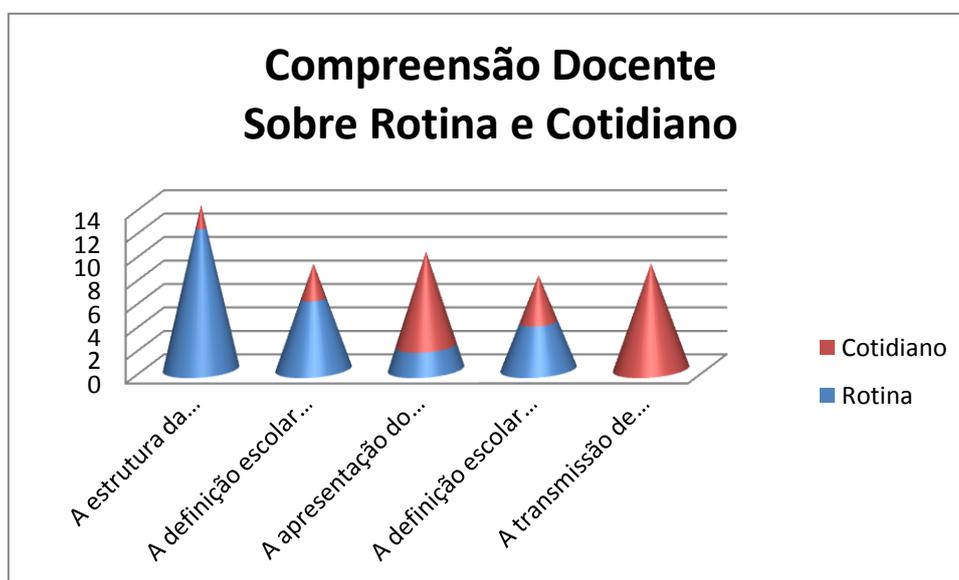
A análise sobre a fala do professor 19 indica a rotina como estrutura e como facilitadora da aprendizagem (1). O cotidiano como transmissão (5), visto como o que faz diferença nas práticas.

Bardin (2010) alerta que em toda a análise necessitamos de momentos de reflexão em que percepção geral, quantitativo nos auxiliará a chegarmos uma análise de resultados, por isso, mesmo em uma pesquisa quantitativa necessitamos de momentos esquemáticos para que o conteúdo analisado possa ser visto em relação.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. (BARDIN, 2010, p. 20)

Desta maneira, sistematizei as respostas de forma quantitativa, pela incidência dos indicadores do Quadro 4, e analisando, posteriormente a compreensão do discurso representado. Em seguida realizei uma conclusão possível sobre o que os professores consideram como rotina e cotidiano, extraído da análise de seus depoimentos transcritos, que nortearam esta tese.

Figura 4 - Rotina e Cotidiano definida pelos professores



Fonte 8 - Relatório de pesquisa: "Um olhar sobre o cotidiano escolar : entre práticas docentes e compromisso discente. ".

A figura 4 analisa os resultados sistematizados e com a interpretação dos discursos, favorecendo a conclusão que a organização da experiência escolar é algo determinado pela rotina, que se responsabiliza pelas formas de participação, organização do trabalho pedagógico e seus ritos, como planejamento, organização didática, preenchimento de documentos pedagógicos (diários e avaliações de alunos).

Já os limites do trabalho docente e a própria concepção desse trabalho é algo que se refere às ações cotidianas, o que inclui as formas de ensino e as trocas interpessoais. Assim, é possível inferir a compreensão pelas definições transcritas, que cotidiano abarca o não normatizado e sim determinado pelos sujeitos.

A apresentação do conhecimento escolar foi visto como cotidiano, pela maioria dos professores. Por envolver as relações na escola e a forma de interação entre professores e alunos. Igualmente a definição escolar de aprendizagem, por ser compreendida como os procedimentos de interação comunicacional.

Já a transmissão de conhecimento de mundo, por ser a reinterpretação daquilo que prevê a organização da escola, foi percebida em todos os discursos como uma ação cotidiana.

## 5.2 A COMPREENSÃO SOBRE ROTINA E COTIDIANO PARA OS ALUNOS

O grupo de sujeitos/alunos foi constituído por, inicialmente, 37 participantes alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O número de alunos foi reconfigurado no transcorrer da pesquisa, visto que o grupo foi dividido entre

duas turmas no ano seguinte o que aumentou o número de sujeitos/alunos para 62.

Já a aprendizagem dos alunos se dá no confronto dessas rotinas com o cotidiano imposto na relação e interação com os professores. Nesse momento há a ruptura e reorganização da rotina pelo cotidiano surge o movimento, objeto de análise dessa investigação, por isso a escolha foi acompanhar aos alunos e não aos professores.

A ordem é observada com alguns professores, nem todos seguem a instrução e com o tempo percebi que os alunos, com maiores incidências de advertências vão se aproximando e sentando no fundo da sala, sem que o professor tenha "vontade" de reposicioná-los. Estrutura-se assim uma nova ordem.

No término de 2012 a turma foi reconfigurada pela direção, três alunos foram transferidos, dois aprovados por conselho de classe e dois alunos reprovaram por nota. Os demais alunos obtiveram aprovação para o sétimo ano, porém a turma foi dividida e a pesquisadora passou, em 2013, a acompanhar duas turmas, com novos sujeitos, porém que eram integrantes das outras classes. Agora as classes observadas são duas e somam 62 alunos.

A dinâmica com os alunos auxiliou na verificação sobre o conceito frente às palavras rotina e cotidiano e suas relações com demais palavras utilizadas nas relações escolares e extraídas dos discursos dos professores e documentos educacionais.

Primeiro, solicitei que os alunos categorizassem as palavras em grupo, resolvendo conflitos e decidindo, democraticamente, quantos a categorizavam como ESCOLA e NÃO ESCOLA. Os alunos definiram como NÃO ESCOLA as

coisas relacionadas à vida fora da escola, nas relações familiares das palavras, depois de selecionada os alunos definiam as palavras. Nesse momento houve a necessidade de ouvir a todos e mediar conflitos de opiniões de forma que chegassem a uma conclusão possível para cada uma das palavras e seus conceitos. Toda a dinâmica foi gravada.

(...) o “significado”, em qualquer sentido ativo, é mais do que o processo geral de “significação”, e porque as “normas” e as “regras” são mais do que as propriedades de qualquer processo ou sistema abstrato, (...) (WILLIAMS, 2011, p. 39).

Pensar no significado além da acepção do dicionário, percebendo a construção ideológica trouxe a necessidade de ouvir como os alunos entendiam as palavras dentro do seu universo cultural e como conseguiam chegar a um consenso no coletivo real. Conforme expõem Williams (2011, p.39):

(...) é necessário insistir que os problemas mais ativos de significado estão sempre primordialmente embutidos nas relações reais, e que tanto os significados quanto as relações são caracteristicamente diversos e variáveis, dentro das estruturas de ordens sociais específicas e dos processos de mudança social e histórica.

O quadro a seguir apresenta a definição elaborada pelos alunos, após as discussões de consenso entre eles:

Quadro 5 - Definição – das palavras e a relação com o contexto a que pertencem

<b>Palavras</b>	<b>Definição Grupo 1</b>	<b>Relação</b>	<b>Definição Grupo 2</b>	<b>Relação</b>
Amigos	Conviver com quem gostamos	Escola	Gente que gostamos	Escola
Cidadão	Você aprende a ser na escola	escola	Cidadão é todo mundo, Não precisa da escola	Não escola
Compreensão	Alguém que	Escola	Compreende	Escola

<b>Palavras</b>	<b>Definição Grupo 1</b>	<b>Relação</b>	<b>Definição Grupo 2</b>	<b>Relação</b>
	nos entende		alguma coisa	
Cotidiano	A mesma coisa de rotina - mas que você faz todo dia por escolha	Não escola	Uma rotina que escolho, que faço sempre	Não escola
Desenvolvimento	Ser alguma coisa - fazer alguma coisa - - aprendido - aprender mais	Escola	Ser mais em alguma coisa	Escola
Deveres	Obrigações	Escola	É uma obrigação	Escola
Direitos	Direito de ir para escola	Escola	Direito de fazer alguma coisa	Escola
Distante	O que sinto falta	Não escola	O que não está perto	Não escola
Família	Pessoas que a gente ama	Não escola	Pessoas que estão perto	Não escola
Futuro	Ter emprego	Escola	Você será alguém	Escola
Igualdade	Ser tratado igualmente	Escola	Ser igual, ser tratado igual	Escola
Interesse	Se interessar - aprender	Escola	Algo que quero saber	Escola
Novidade	Descobrir coisas novas	Não escola	Coisas novas	Não escola
Obrigação	Ser obrigado a fazer uma coisa como lição	Escola	Fazer alguma coisa	Escola
Padrão	Igual para todo mundo	Escola		Escola
Próximo	amigos	Escola	Não está perto da casa da gente	Não escola
REGRAS	Obedecer normas	Escola	Obedecer normas	Escola
Repetição	Ver sempre a mesma coisa -	Escola	Retroceder, fazer novamente	Escola

Palavras	Definição Grupo 1	Relação	Definição Grupo 2	Relação
	refazer algo que não fez certo		(ideia de repetir de ano, fazer novamente)	
Rotina	Todo dia o que dizem para você fazer	Escola	Algo repetitivo	Escola
Vida	aproveitar	Não escola	Quando podemos fazer o que queremos	Não escola

Fonte 9 - Relatório de pesquisa: "Um olhar sobre o cotidiano escolar : entre práticas docentes e compromisso discente".

A maior divergência foi em relação à palavra cidadão. Os alunos se dividiram na relação, entre ser competência da escola e não ser. Para os alunos a ROTINA é algo repetitivo e inerente à escola, porém o COTIDIANO é uma rotina que eu escolho fazer, não é imposta, cotidiano não pertence à escola.

O coletivo dos alunos e dos professores apontou considerações relevantes sobre rotina e cotidiano, a principal delas é a visão pelos grupos de rotina como algo prescrito e o cotidiano como algo eleito e contextual.

Porém, senti necessidade de analisar o conceito individual dos participantes para então confirmar se as definições coletivas eram reflexos reais do pensamento do grupo. Por isso, estruturei o terceiro instrumento como um questionário semiestruturado.

### 5.2.1 Respostas escritas pelos discentes

Foram utilizadas as palavras da dinâmica feita com os professores para a elaboração de um questionário com os alunos, algumas retiradas dos discursos dos professores, sobre rotina e cotidiano escolar e outras retiradas de definições generalizadas do que vem a ser escola, por exemplo:

O Plano Nacional de Educação - PNE tem como objetivo e prioridade:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da **qualidade** de ensino em todos os níveis; a redução das **desigualdades** sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo os princípios da **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.<sup>4</sup>

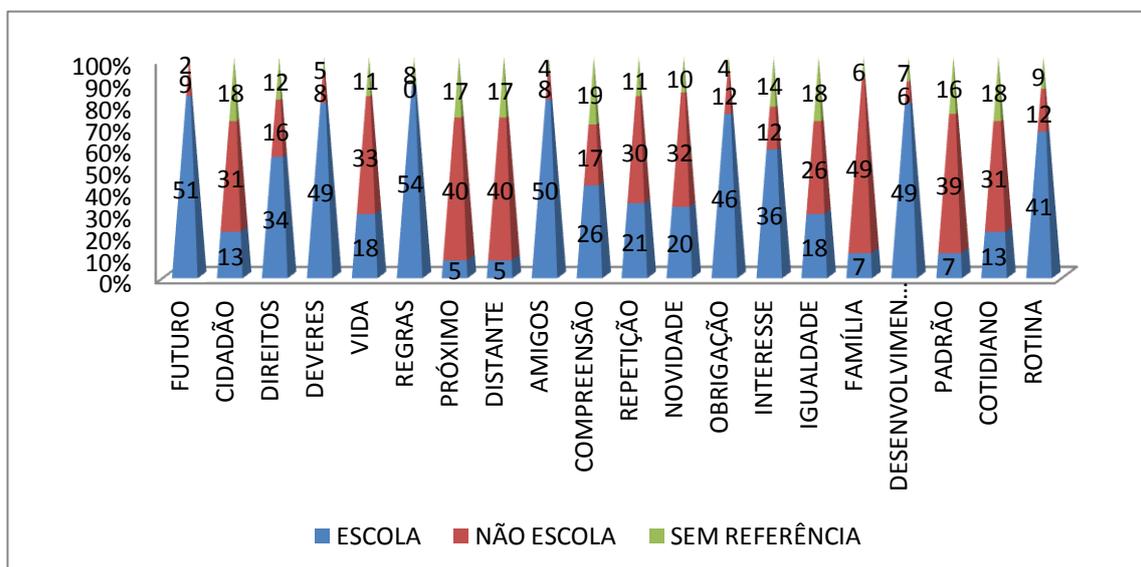
As palavras selecionadas foram: Futuro - Cidadão - Direitos - Deveres - Vida - Regras - Próximo - Distante - Amigos - Compreensão - Repetição - Novidade - Obrigação - Interesse - Igualdade - Família - Desenvolvimento - Padrão - Cotidiano – Rotina. As questões feitas para os alunos foram:

1 - Observe as palavras abaixo e circule as que lhe fazem lembrar a ESCOLA.

2 - Observe as palavras abaixo e circule as que lhe parece com menor relação com ESCOLA.

As respostas foram sistematizadas no gráfico abaixo.

Figura 5 - Escola - Não Escola



Fonte 10 - Relatório de pesquisa: "Um olhar sobre o cotidiano escolar : entre práticas docentes e compromisso discente"

<sup>4</sup> <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> (consultado em 15/06/2008 - grifo da autora)

Dos dados emergiram questões fundamentais para esta pesquisa, uma vez que pude inferir a forma como os alunos compreendem a rotina e o cotidiano. Ainda, emergiu uma terceira questão, diretamente relacionada à relação professor aluno.

Com base nas palavras assinaladas dos 62 alunos, que responderam ao questionário e a organização no gráfico ilustrado pela figura 5 pude inferir da análise, que os alunos consideram o futuro como algo explícito da escola, muito voltado para a ideia de que a escola poderá dar-lhes o que os pais não alcançaram. No entanto, os alunos veem a escola como um lugar de deveres e direitos, como um lugar que não expressa à vida. Para eles não há cidadania na escola. Essas indicações coincidem com a análise das respostas obtidas dinâmica coletiva com os alunos.

A escola configura-se como um ambiente de regras é um lugar de encontro com os amigos e de compreensão, não a percebem como um ambiente de repetição, porém não há novidade na escola. Fica categorizada como um ambiente de obrigações e interesse, porém não há igualdade, nem relação com a família. A escola configura como potenciais de desenvolvimento dentro de um padrão pleno de rotinas e sem interações cotidianas.

Um dia, durante uma das observações, perguntei a uma aluna que estava sentada ao meu lado se ela tinha a impressão de existir uma barreira, como um vidro que separasse ela e o professor. Ela me respondeu: "Todo dia. Eu não entendo nada do que ele fala". Acontece que ela tinha o caderno completamente preenchido, todos os exercícios resolvidos, a matéria em ordem e era uma das notas mais altas da sala. Era minha amiga Belinha. Assim, comprovei que ela atuava em seu papel discente.

Surgiu então a necessidade de investigar se os meus outros viam essa barreira, também, ou se ela era apenas uma visão minha, que induzi a aluna a responder. Desta forma incluí a terceira questão, no questionário dos alunos, que tratou sobre a existência de uma “barreira invisível”:

*Você já percebeu a existência de uma "barreira invisível" entre você e professor, durante a explicação?*

A necessidade se confirmou com os registros obtidos durante as observações. Por seis meses, percebi a existência de um ponto de esvaziamento da aula, uma situação sensível na qual, metaforicamente, surgia uma barreira invisível entre o que o professor dizia e a compreensão dos alunos. Momentos, em que percebia olhares se cruzando, mas sem compreensão da exposição realizada pelos professores em relação ao conteúdo abordado nas aulas, ilustração ou qualquer esboçar de entendimento. Em muitas vezes o sinal soava e aula era interrompida sem que nenhuma das partes a percebesse.

Com efeito, a análise das respostas dadas pelos alunos e registradas nos questionários indica que há o aparecimento dos papéis descritos por Heller (2008). Surgem os que se identificam com o papel de aluno, conforme a transcrição das respostas a seguir, retirada dos questionários dos discentes:

Não, porque eu presto atenção nas aulas e compreendo o que eles falam.

Não, porque, é claro que às vezes eu não entendo o que o professor fala mas eu nunca senti uma barreira entre o professor e eu.

Não. É só prestar bem atenção na aula e no que o professor está falando e não vai existir essa tal barreira.

Sim, porque se o professor fala alguma palavra que não entendo eu pergunto o que significa aquela palavra (assunto, tema, etc) eu não gosto de ficar com dúvidas.

Não, porque eu sempre consegui entender o que o professor passa ou explica.

Não, porque tudo o que o professor fala eu entendo.

Sim, mas só em algumas matérias mais isso é bem raro, mais sim acontece.

Não, porque sempre o professor está explicando eu tento o máximo entender.

Não, porque eu presto atenção e tenho interesse em estudar sempre, gosto de aprender coisas, por isso nunca aconteceu comigo

Não, porque eu sempre consegui compreender o que o professor explica. E quando eu tenho dúvidas pergunto ao professor.

Não, sempre entendi, se eu não entendo, o professor fala de novo daí eu entendo, e às vezes eu não presto atenção mesmo.

Não porque eu sempre presto atenção no que o professor está falando.

Senti uma vez, porque eu acho que não estava prestando atenção na aula.

### Surgem os alunos que representam o papel:

Muitas vezes, porque tem muita bagunça e as pessoas ficam te chamando a todo instante, os amigos querem ficar conversando com você, o que tira toda a minha atenção. Isso irrita muito algumas vezes.

Não, porque, é claro que às vezes eu não entendo o que o professor fala mas eu nunca senti uma barreira entre o professor e eu.

Sim, porque às vezes eu não presto atenção no que ele está falando e depois não consigo fazer a lição que ele escreve no quadro.

Sim, o que me impediu foi a bagunça de outros alunos.

Sim, porque eu não entendo as explicações, nem todas às vezes meu professor ou minha professora diz uma coisa e eu não entendo. Para mim, isto é uma barreira de aprendizagem, nem sempre isso acontece.

Às vezes, porque tem vez que eu não entendo o que o professor fala.

Sim, mas só em algumas matérias mais isso é bem raro, mais sim acontece.

Não, sempre entendi, se eu não entendo, o professor fala de novo daí eu entendo, e às vezes eu não presto atenção mesmo.

### Surgem os excluídos do processo:

Sim, porque às vezes não entendo o que o professor está querendo dizer.

Sim, porque muitas vezes o professor não gosta de ser incomodado na explicação, ou fico com vergonha de perguntar ou ir a mesa do professor.

Sim, mas não sei dizer direito, mas acho às vezes não compreendo o que a professora diz mesmo caso com ela (e). E o que me impede de compreender, tentar saber do meu futuro e isso faz que eu não consiga compreender o que a professora diz saber o nosso futuro nos impede.

De vez em quando! Às vezes eu me distraio por pouca coisa, às vezes o professor fala, fala, fala e eu não entendo nada.

Sim, porque tem vários conteúdos.

Sim. Porque o professor fala muito rápido não entendo as explicações, a matéria

Já, por momentos em que eu não entendia a matéria e tinha medo de perguntar, mas conforme fui estudando aprendi que não seria capaz de aprender sem ter coragem para perguntar algumas coisas ao professor.

Sim. Porque muitas vezes ele está falando e eu não consigo prestar atenção, mas eu não sei porque eu não consigo prestar atenção.

Senti uma vez, porque eu acho que não estava prestando atenção na aula.

Sim, porque eu acho que o professor explica para alunos mais inteligentes que eu.

Surgem os que recusam o papel:

Sim, porque muitas vezes o (a) professor (a) falava muito baixo ou ficava misturando coisas que não tinham nada a ver.

Não, não porque nunca me interessei pela escola.

Entre Dorinhas, Joãozinhos, Zequinhas e Belinhas se constitui o cotidiano escolar. Um espaço de relações, muitas vezes seccionado por uma barreira de interesses e confronto entre os que ensinam e os que aprendem.

Os professores consideraram que os alunos não querem aprender. Os alunos não compreendem o que está sendo ensinado na maioria das aulas. Por isso existe a referida barreira. Todos os professores disseram que o maior problema existente na aula é a indisciplina. Focam sempre no aluno que “tumultua”, assim a aula acaba e não percebem a aprendizagem.

Concluo e reitero, aos demais dados até aqui considerados, que tanto no coletivo como no individual os sujeitos, professores e alunos definiram que **no cotidiano escolar ocorrem rotinas**. As rotinas são as normatizações e o cotidiano são as ações de aproximação, porém **não são elementos ou forças antagônicas**, mas que se complementam e não podem existir separadas e uma em detrimento de outra.

A conceituação sobre as práticas docentes e o compromisso discente e a constatação de que há um espaço originado pela intersecção criado pela

relação das práticas e do compromisso no cotidiano docente, permitiu o direcionamento do olhar para observar os sujeitos em relação. Os registros gerados das observações em sala de aula compuseram o diário de observações. Optei por configurar as observações transcritas no diário em narrativas, apresentadas no formato de crônicas, e por fim analisadas pelos indicadores dos conceitos de práticas docentes e compromisso discente.

A justificativa pela opção pelo gênero, a análise das narrativas e as 11 crônicas serão apresentadas no capítulo 6 desta tese, seguidas das análises emergentes sobre as práticas docentes e o compromisso discente.

## **6. AS CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS DOCENTES E COMPROMISSO DISCENTE APARTIR DAS CRÔNICAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Este capítulo contém o relato das observações como anuncia seu título. Inicia descrevendo o processo de escolha da classe a ser observada. Em seguida relata os procedimentos de observação e as crônicas decorrentes.

### **6.1 A ESCOLHA DA CLASSE**

A escola possui cinco classes de 6º ano do Ensino fundamental com uma média de 37 alunos cada. Foram analisados os desempenhos de todas as turmas no que se refere à aprendizagem com base no relatório de médias gerais por disciplinas, gerados pela secretaria da escola, com o objetivo de selecionar a classe ou classes em que se efetivaria a observação.

As classes no colégio são categorizadas alfabeticamente de “A” até “E”. Para essa pesquisa utilizaremos cores para designá-las, (Ciano, Magenta, Verde, Lilás e Salmão).

Em um primeiro momento, pensei em observar uma turma com rendimento considerado insatisfatório e outra com rendimento considerado adequado. Por isso, solicitei à secretaria o quadro de notas das turmas no primeiro bimestre de 2012. O quadro de notas demonstra como os professores avaliam as turmas no período. Importante ressaltar que os professores são os mesmos para todas as turmas.

Em Malinoski e Palma (2009 p.20) apresento como compreendo avaliação no contexto escolar. Avaliar é o momento de excelência de um trajeto, de um esforço individual ou coletivo em busca de um objetivo, em que

se mensura não somente o resultado, mas as formas de mediação até ele, de todos os sujeitos envolvidos.

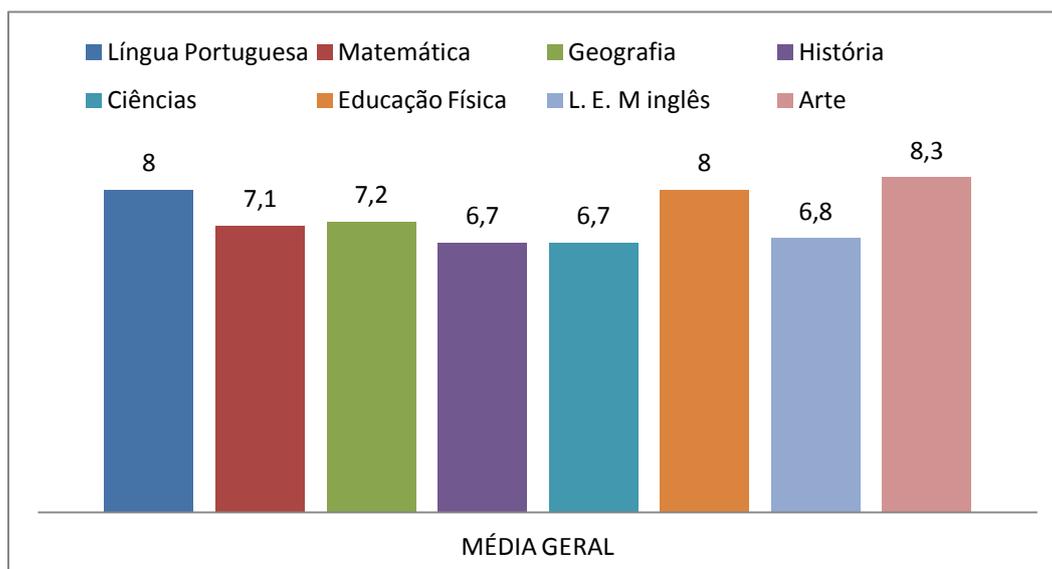
O termo avaliação para Kraemer (2006), vem do latim, e significa valor ou mérito carrega consigo uma série de significações que combinadas nos levam a entender a dimensão do mesmo. Portanto, quando avaliamos estamos necessariamente emitindo um juízo de valor, tanto em relação à produção de nossos alunos como também no que diz respeito ao nosso próprio desempenho como docentes, gestores, instituição, sistema.

O termo também tem uma íntima relação com a expressão avaliar, que significa “dar uma garantia, assegurar”. Ou seja, em se tratando de processos educativos, o processo objetiva assegurar aos alunos, aos pais, aos membros da comunidade em geral e aos órgãos governamentais em suas diversas instâncias, sobre a qualidade das práticas de ensino cujos reflexos se fazem sentir na aprendizagem de nossos alunos.

Por essas definições passei a analisar os relatórios, pois ao apresentar o desenvolvimento dos alunos, objetivo perceber o resultado indicativo entre as mediações em sala de aula.

A seguir apresentarei as informações dos rendimentos em gráficos e depois as compararei com o rendimento da escola na avaliação da Prova Brasil

Figura 6 - Demonstrativo de Notas - turma Lilás

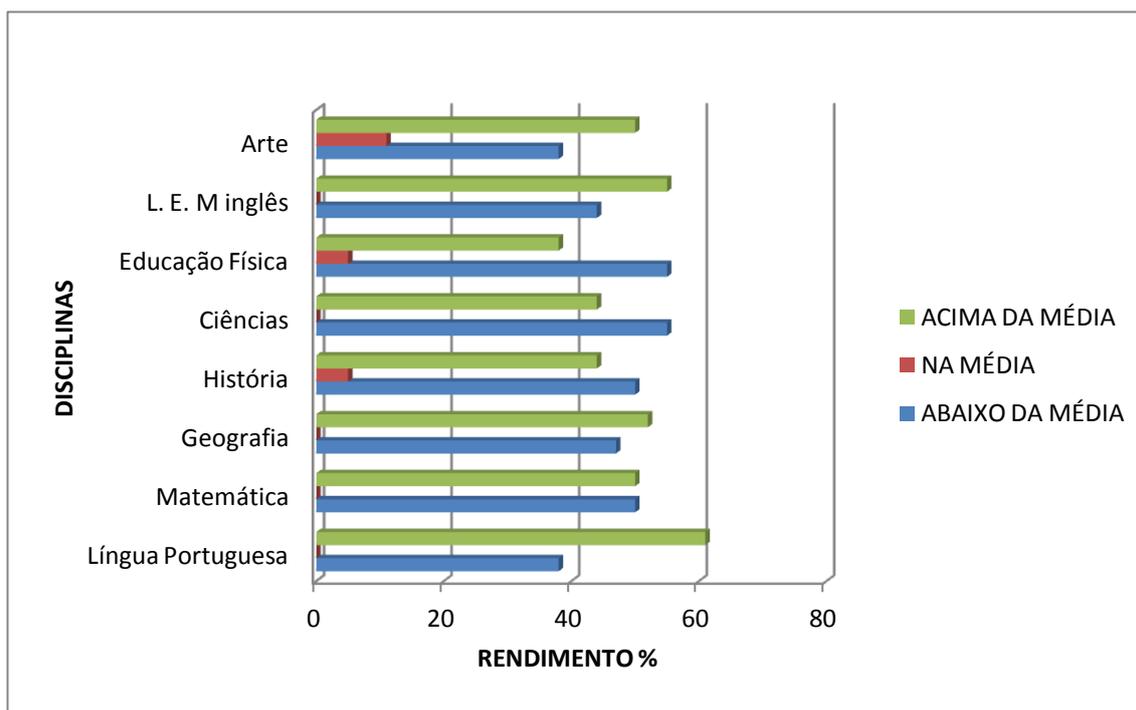


Fonte 11 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

O demonstrativo de notas apresenta a média do rendimento do total de alunos em cada disciplina. Já o demonstrativo de rendimentos apresenta o rendimento da turma em percentual, demonstrando a quantidade que está acima da média, na média e abaixo da média.

Analisando a Figura 5 e a Figura 6, logo abaixo, percebemos um dado significativo. Observe a disciplina de educação física na turma Lilás. No demonstrativo de notas a turma é avaliada com média 8,0, o que representa acima da média, uma vez que a média bimestral é 7,0. Conclui-se, então, que a turma está acima da média. Porém, ao analisarmos o rendimento, aproximadamente 35% da turma está acima da média, em comparação há 55% que está abaixo da média.

Figura 7 - Demonstrativo de Rendimentos - Turma Lilás

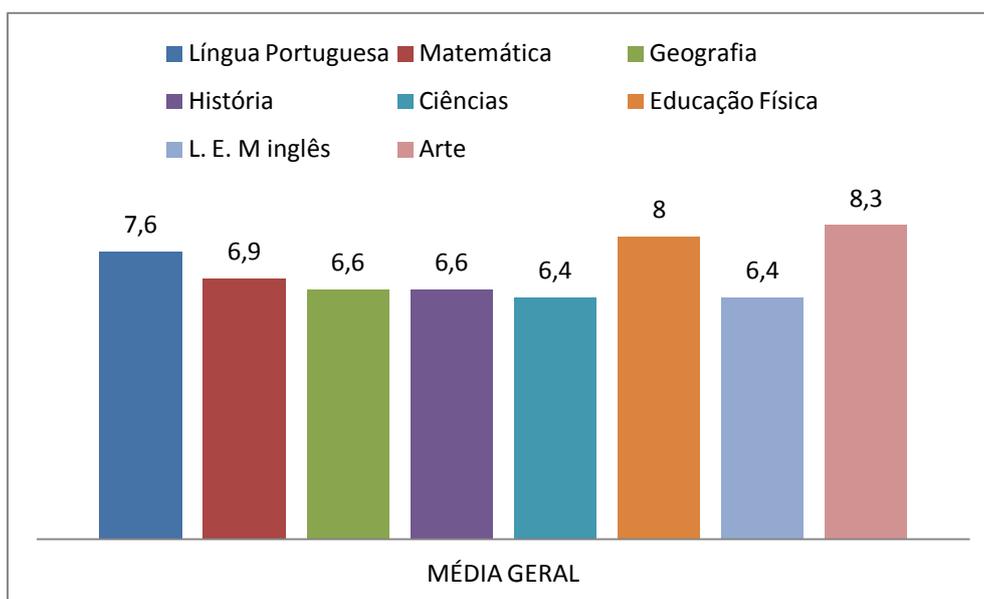


Fonte 12 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

A análise aponta para uma disparidade na compreensão dos objetivos da disciplina pelos alunos. Para que as notas apontem a turma como acima da média, apesar dos rendimentos apontarem para apenas 35% configurarem essa situação. Pode concluir que os alunos que estão acima da média, apesar de estarem em menor número, estão muito acima da média para equalizar o desempenho dos demais. Assim, temos uma desigualdade de compreensão da aprendizagem, preocupante.

O que se repetiu nas demais turmas analisadas.

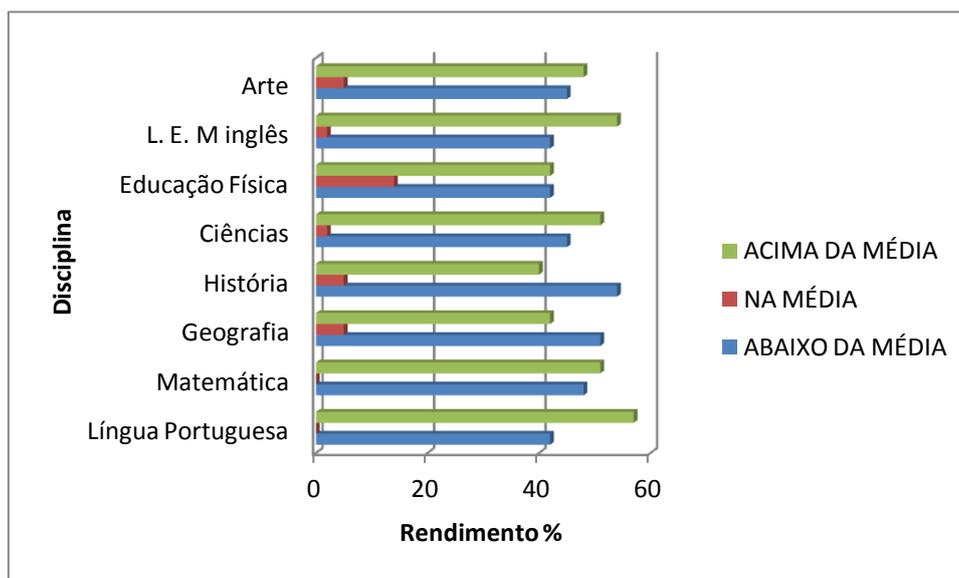
Figura 8 - Demonstrativo de Notas - Turma Verde



Fonte 13- SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

A análise da turma verde deixa mais evidente a disparidade na aprendizagem entre os alunos. Analisando a disciplina de artes, vemos que a média da turma no demonstrativo de notas é de 8,3, porém no demonstrativo de rendimentos, a quantidade de alunos acima da média e abaixo da média quase se equivale.

Figura 9 - Demonstrativo de Rendimento - Turma Verde

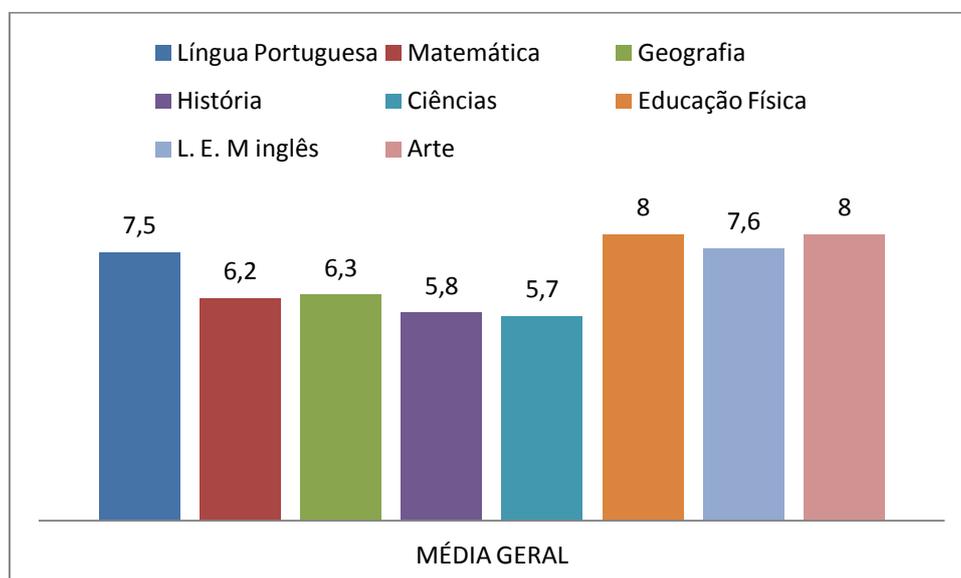


Fonte 14 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

A disciplina de língua portuguesa aponta outra disparidade na aprendizagem. Retomo que a disparidade se exemplifica no sentido de que há a indicação da existência de alunos com ótimos rendimentos, tão bons que se sobrepõem ao rendimento abaixo da média de grande parte dos alunos. Desta forma, a turma no coletivo será avaliada como acima da média, porém o individual estará mascarado.

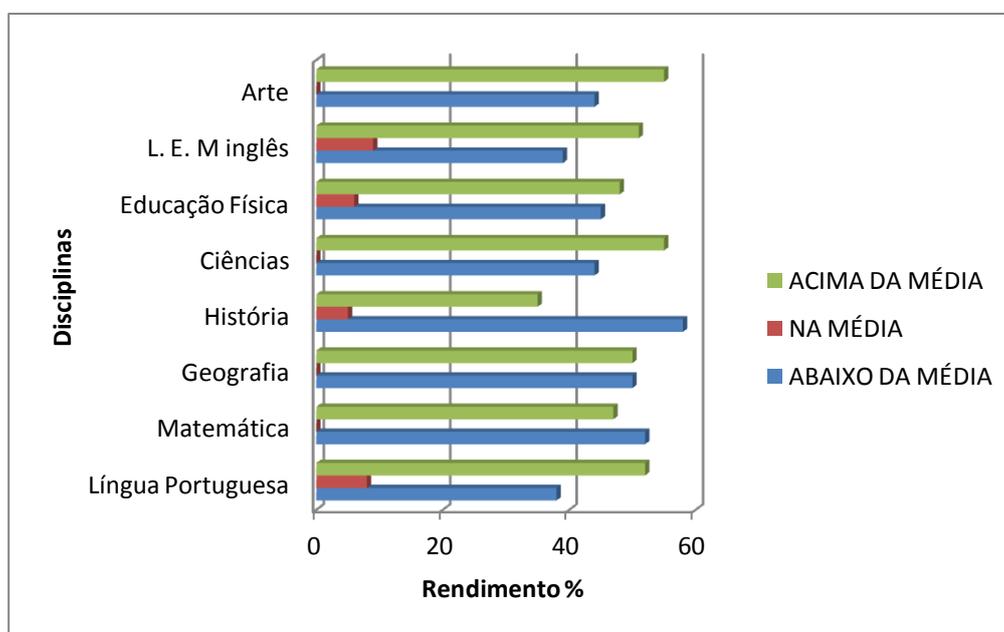
Observa-se a recorrência nas ilustrações abaixo:

Figura 10 - Análise das Notas - Turma Salmão



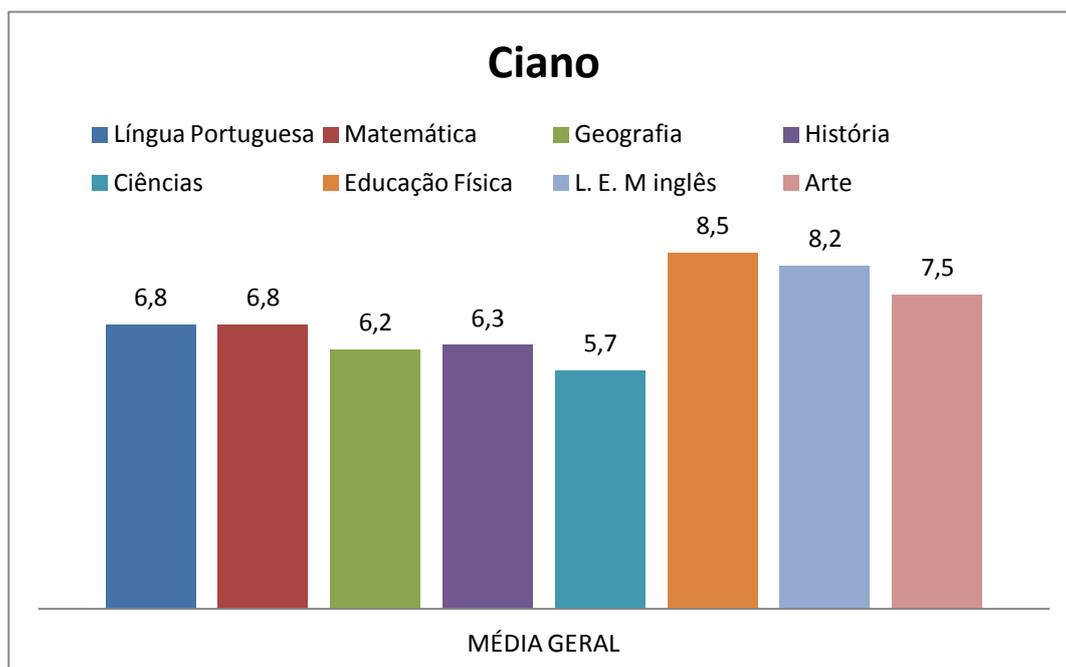
Fonte 15 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

Figura 11 - Análise dos Rendimentos - Turma Salmão



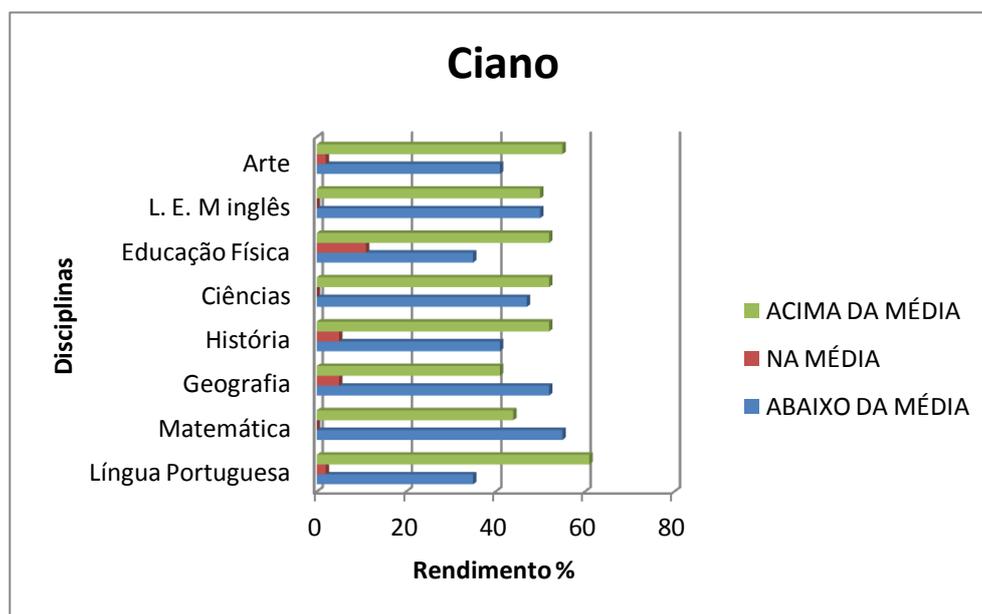
Fonte 16 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

Figura 12 - Análise das Notas - Turma Ciano



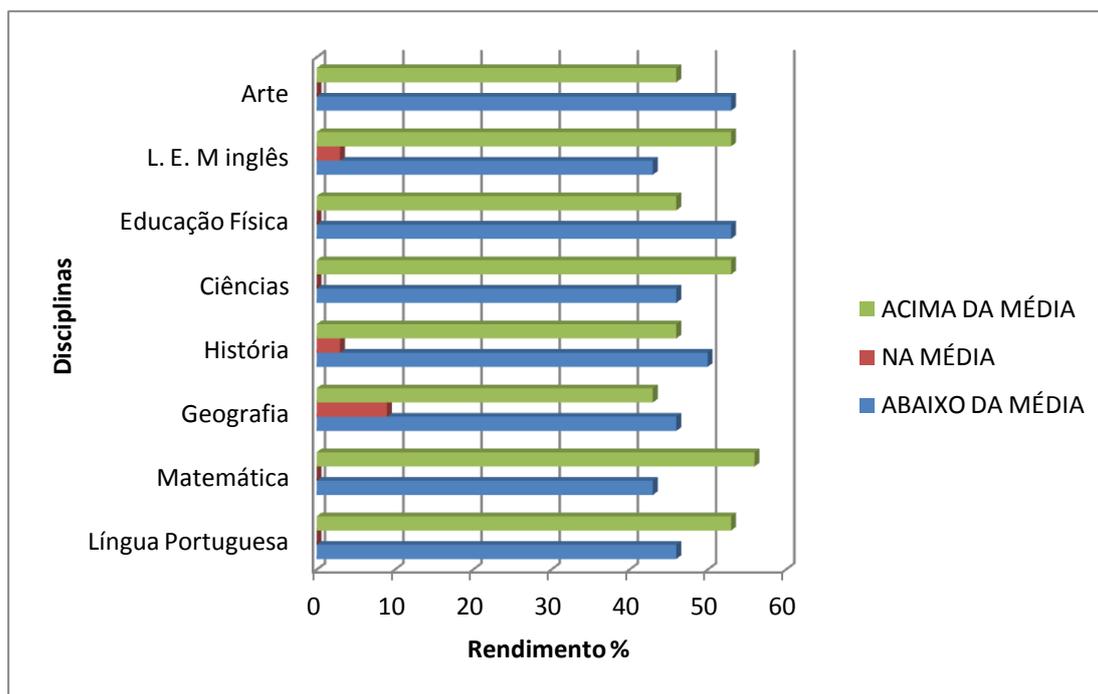
Fonte 17 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

Figura 13 - Análise dos Rendimentos - Turma Ciano



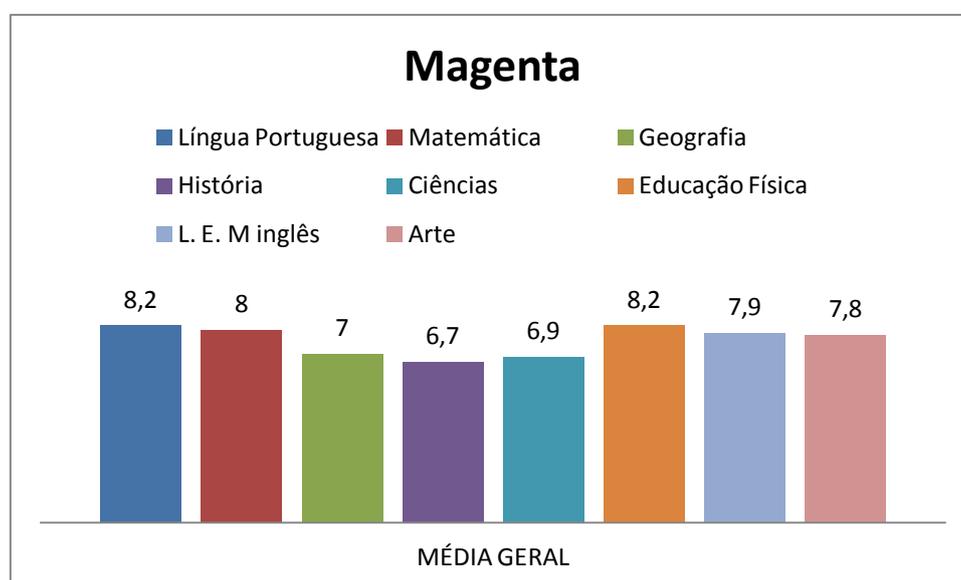
Fonte 18 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

Figura 14 - Análise das Notas - Turma Magenta



Fonte 19 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

Figura 15 - Análise dos Rendimentos - Turma Magenta



Fonte 20 - SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

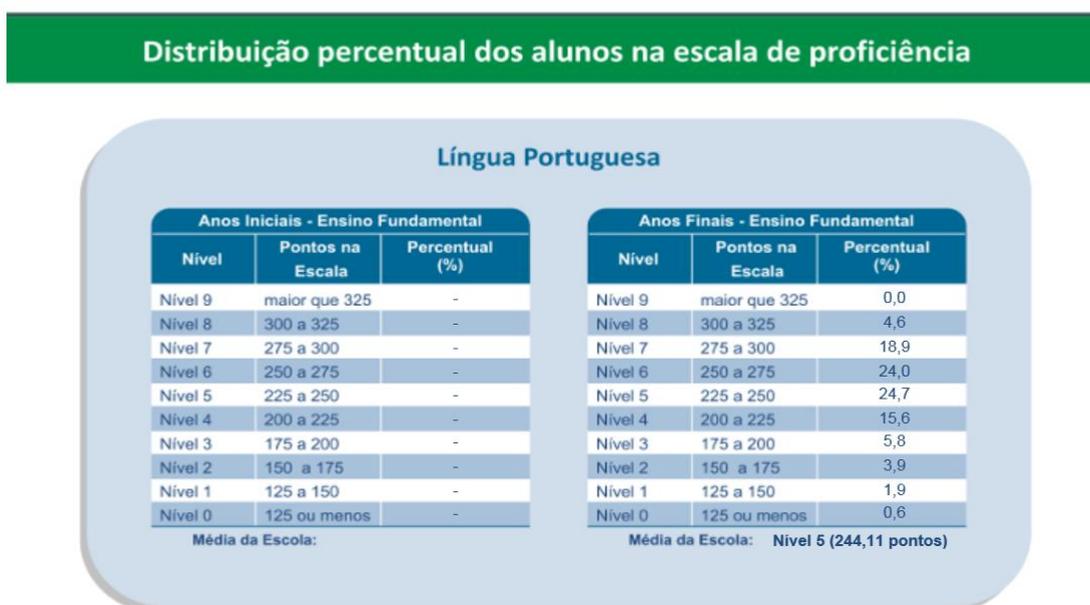
A direção avalia o desempenho do professor e da turma com base nas médias de notas, não realiza a análise do rendimento. Um fato recorrente no

cotidiano escolar é a surpresa com o alto índice de reprovação ao término do ano, ou o grande número de alunos aprovados por conselho de classe.

Com base na leitura do rendimento dos alunos, podemos observar que a maioria está acima da média desejada para a série em questão. Porém o resultado do Colégio na Avaliação Prova Brasil, feita com os alunos no 9º Ano do Ensino Fundamental apresenta uma constatação preocupante. Nas duas avaliações da Prova Brasil, o rendimento do colégio foi abaixo do esperado para a série em questão.

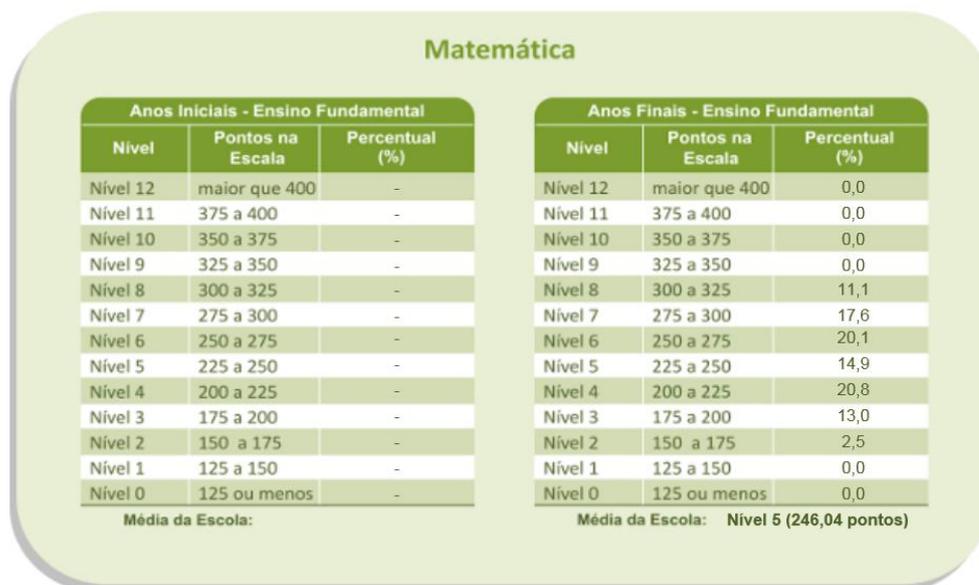
Observe:

Figura 16 - Desempenho na Prova Brasil - 2009



Fonte 21 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Figura 17 - Figura na Prova Brasil - 2009



Fonte 22 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Figura 18 - Desempenho na Prova Brasil - 2011

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	*	*	246,2	254,0
Municipal Rural	*	*	*	*
Municipal Urbana	203,9	226,5	261,7	268,9
Municipal Total	203,9	226,5	261,7	268,9
Estadual Rural	148,6	185,7	238,2	250,2
Estadual Urbana	200,0	222,9	243,5	252,0
Estadual Total	189,6	215,4	243,2	251,9

Notas:

\* Não houve cálculo para esse estrato, conforme portarias normativas SAEB.

Para resultados de edições anteriores, clique [aqui](#).

Sair

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Fonte 23 - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Para melhor esclarecer os níveis de proficiência vejamos o quadro sistematizado (adaptado) em Chadwick e Oliveira (2001, p. 367).

Quadro 6 - Níveis de Proficiência Prova Brasil

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
	Ciclo ou nível de Ensino	Ciclo ou nível de Ensino
100	Não significativo	Até a metade da 2 <sup>o</sup> . Ano do ensino fundamental
175	Até o fim do 2 <sup>o</sup> . Ano do ensino fundamental	Até o fim do 5 <sup>o</sup> Ano do ensino fundamental
250	Até o fim do 7 <sup>o</sup> Ano do ensino fundamental	Até o fim do 7 <sup>o</sup> . Ano do ensino fundamental
325	Até o fim do 9 <sup>a</sup> . Série do ensino fundamental	Até o fim do Ensino Médio
400	Até o fim do ensino médio	Até o fim do Ensino Médio

Fonte 24 - PROVA BRASIL - inep.gov.br

Os alunos da escola estão em tangência com o nível 250 de proficiência. Pude constatar que ao término do Ensino Fundamental os alunos estão no nível de proficiência avaliado como se estivessem no meio do processo. Esse é um dado extraído como fato cotidiano escolar, porém a resposta para esse dado só poderá ser estabelecida com um olhar sobre o movimento que produziu o fato nas relações no cotidiano escolar.

A avaliação de que os alunos ao término do Ensino Fundamental, ainda se encontram, em níveis de proficiência do conhecimento, dois anos representativos a menos, aponta para investigar, em outro momento, sobre o que se estabelece que não responde à prática pedagógica desenvolvida.

Os dados, transcritos nos gráficos, demonstraram certa linearidade no desempenho de todos os alunos em todas as classes. Apesar dos sujeitos serem distintos a avaliação foi a mesma, pois o colégio trabalha com o mesmo grupo de professores para etapas de aprendizagem.

Na primeira semana de observação acompanhei dois professores, em todas as aulas ministradas, o problema é que havia uma repetição sistematizada das aulas desses professores. O professor usa o mesmo planejamento, comandos, avaliações e tempos de ensino para todas as turmas. A sequência das aulas é estruturada em rotinas pré-estabelecidas.

Já a aprendizagem dos alunos se dá no confronto dessas rotinas com o cotidiano imposto na relação e interação com os professores. Nesse momento há a ruptura e reorganização da rotina pelo cotidiano. Surge o movimento, objeto de análise dessa investigação, por isso a escolha foi acompanhar aos alunos e não aos professores.

Pela necessidade de maior proximidade com a comunidade investigada passei a assistir às aulas três vezes por semana com uma das turmas, que foi escolhida por ter menos aulas geminadas que as demais. A classe escolhida foi a magenta. Composta por 36 alunos, sendo 16 meninas e 20 meninos. Os alunos encontram-se entre 11 e 13 anos, 2 alunos tem 13 anos; 7 alunos tem 12 anos e 27 alunos possuem 11 anos. Os alunos são distribuídos na sala por comportamento. Os mais inquietos ou bagunceiros sentam mais próximos ao professor, os com problema de visão, logo a seguir e os que não “incomodam”, podem sentar nos demais lugares, esta organização é sugerida pela direção aos professores para que seja estabelecida sempre ao início das aulas.

Essa organização dos alunos em sala é observada por alguns professores, nem todos seguem essa instrução e com o tempo percebi que os alunos, com maiores incidências de advertências vão se aproximando e sentando no fundo da sala, sem que o professor tenha "vontade" de reposicioná-los. Estrutura-se assim uma nova ordem.

## 6.2 O DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO

Na primeira semana fiquei sentada na última carteira, os alunos furtivamente me observavam, apesar da direção ter me apresentado como pesquisadora havia um natural desconforto. Confesso que para mim, também.

Difícil me tornar observadora de uma sala com alunos conversando, enquanto o professor explica e deixar claro que não estou avaliando o professor, deixar claro que não estou monitorando alunos. Deixar claro isso para mim, inicialmente.

Na primeira semana, nenhum aluno falou comigo. Eu passava e as carteiras se moviam abrindo passagem. Na segunda semana, não acompanhei os professores até a sala dos professores no intervalo, fui até a cantina e fiquei na fila, apesar de vários alunos me avisarem que eu poderia "cortar fila" como todos os professores, eu fiquei e conversei com uma aluna de outra turma, animadamente, sobre o filme Crepúsculo. Comprei um chá e sentei na escada com minha colega, uma aluna, para conversarmos sobre o que eu gosto de ler. Tenho uma filha adolescente e usei uma boa parte do repertório. Quando voltei para sala atrasada, ganhei balas dos alunos que estavam ao redor e uma caneta emprestada, perdi a minha no recreio-

Alguns alunos agora conversavam comigo e já estávamos na terceira semana, quem me olhava com desconfiança agora eram os professores. Alguns comentaram que os alunos me dominaram. Achei interessante a expressão. Isso trouxe uma confirmação sobre a existência de dois grupos os professores, que não se misturam e os que são excluídos pelos professores.

Na quinta semana já me esperavam no corredor para entrarmos juntos na sala. Passei a escrever as crônicas e o convívio com os alunos ficou mais interessante, comecei a observar que todas as salas são constituídas por personagens. Existem as Dorinhas/Betos, os Joãozinhos/Mariazinhas, as Belinhas/Maurícios e os Zequinhas/Lilis. Esses nomes foram criados por mim, na verdade não são nomes, representam comportamentos dos sujeitos na sala.

As Dorinhas/Betos são alunos quase exemplares, estão na idade certa para série, sempre estão com o uniforme impecável, os cabelos presos ou organizados, alguns até com cachos, ou alisados com gel. Fazem sempre a lição e lembram à professora que tem lição para corrigir, objeto de ódio dos demais colegas. Os Dorinhas/Betos têm plena identificação com o papel, conforme (HELLER, 2008) há certa alienação. Pensam em agradar.

Pedem para apagar o quadro, fazer a chamada, estão atentas para dizer quem veio e quem não veio e se tem algum aluno fora de ensalamento. Pedem para levar o material da professora até outra sala, ficam magoadas se a professora dá atenção a outro aluno e não a elas. Sentam sempre na frente e adoram colar adesivos nos cadernos.

Os Joãozinhos/Mariazinhas são sempre os culpados, não importa o que aconteceu na sala. Tem como que um estigma que tudo de ruim foram eles, muitos não ligam e aceitam serem acusados de qualquer coisa. Adoram

atormentar os Dorinhas/Betos, mas na maioria das vezes ficam "na deles" em sala de aula. Pedem para ir ao banheiro de tempos em tempos, são verdadeiros termômetros da aula, se o professor consegue despertar o interesse deles a aula é fenomenal. Recusam o papel, superam o distanciamento, mas preservam sua personalidade através do papel.

Os Joãozinhos sempre estão rodeados dos outros meninos e chamam atenção dos olhares das meninas, falar com ele é a proibição desejada. Ele sempre pede balas e chicletes e sempre ganha. Usa uniforme desalinhado e não escreve nada no caderno durante a aula. Adora pichação. Utiliza o caderno para desenhos incompreensíveis, que os demais categorizam como "massa".

Os Belinhas/Maurícios são os alunos que fazem a lição, mas não possuem a inocência das Dorinhas/Beto. Estão sempre arrumados, mas seu estilo é maquiagem, roupas justas compram o agasalho com uns três números menores, tênis da moda e bonés. Falam o tempo todo, mas sempre copiando a matéria, adoram quando os Dorinhas/Beto não conseguem o que desejam. Sempre os chamam para a equipe de trabalho, como sempre querem os Joãozinhos/Mariazinha por perto. Seu assunto preferido são os meninos e meninas de outras turmas, os mais velhos. Elogiam o sapato, o cabelo, o brinco da professora e gostam de redes sociais para fazerem amigos. São os incógnitos dissimulados, não se identificam com o papel, mas percebem a função social da escola, por isso atuam, mas não dissipam sua personalidade.

Os Zequinhas/Lilis são quase os excluídos. São considerados pelos demais como infantis e sempre levam a culpa por importunar. Nunca estão com o caderno em ordem, levam bilhete para casa e o trazem assinado e com cara de castigo. Demonstram dificuldade de aprendizagem e muitos já possuem

laudo de algum transtorno de atenção ou aprendizagem. Frequentam a sala de apoio ou a sala de recursos da escola. Não tem muito cuidado com o asseio. São afetivos, mas exageram na necessidade de toque e atenção. Os professores sempre os evitam. Não há correlação nos comportamentos descritos por (HELLER, 2008), mas a própria autora alerta para o fato de existirem outros comportamentos dentro dos papéis sociais. Os Zequinhas/Lili, não se identificam na escola, mas gostariam de ser aceitos, pois acreditam na validação social de pertencerem a um grupo. São os chamados excluídos do processo.

Passei, então a observar os sujeitos em suas relações dentro do espaço de intersecção e compus o diário de observação. Esse diário configurou a produção de 11 crônicas, intituladas: “O Número fica Negativa Depois que Passa do Igual”, “Você Achou que Eu não Sabia?”, “Você não estava aqui?”, “Qual a Minha Nota?”, “Grilos”, “É só ficar quieto”, “Hipnose”, “O Zero é neutro”, “A cada 30 graus do meu dia”, “Ensino Fundamental”, “Mandala”, que serão descritas e analisadas neste capítulo.

### 6.3 AS CRÔNICAS DE INTERAÇÃO

"Rockwell (2009 p.13) afirma "que " permanecer na escola, em qualquer escola, durante cinco horas ao dia, 200 dias por ano, seis ou mais anos de vida infantil, necessariamente deixa marcas na vida". (tradução nossa). Porém, essas marcas não são somente em alunos e sim em professores e vão além do que está explícito nos programas oficiais de currículo de formação.

O relatório etnográfico é fruto das percepções e considerações do pesquisador frente às “marcas” que o constituíram durante a incursão no campo analisado. Abaixo registro a explicação dada a uma professora sobre o que seria etnografia<sup>5</sup>:

O que é essa tal pesquisa etnografia? Depois de uma longa explicação teórica com direito aos autores e citações, uma expressão incógnita. Reflito... Pergunto: Você conhece “pico-pico”? Aquelas bolinhas com espinho que tem no mato? A pesquisa etnográfica é quando o pesquisador entra no mato, sente as folhas passarem por ele, sem arrancá-las ou mesmo desviar delas. Integra-se. Atravessa um longo percurso e quando sai do outro lado está cheio de “pico-pico” grudado nele. Agora o trabalho é de observar e analisar o motivo da aderência maior de uns frente aos outros, o motivo de algumas partes do corpo terem mais que outras, identificar as cores e quais têm maior aderência e trazer a possível luz uma compreensão. Dias depois a professora pergunta a me ver sair de uma sala: então, muito “pico-pico”?

(Diário de observação – março de 2013)

O diário de pesquisa etnográfica é esse registro do que foi possível aderir no campo de pesquisa e a causa dessas aderências. São o movimento de colher os dados primários e transformá-los em elementos de análise de uma ocorrência. Não um fato, pois não é estático e sim de um movimento, que se torna singular em contextos determinados e plural na relevância social.

#### 6.3.1 A Opção por Análise de Narrativas e o Gênero Crônicas

---

<sup>5</sup> Durante as observações que realizei na escola essa professora indagou sobre o que é etnografia. A explicação dada foi aqui incluída.

Conforme Bauer e Gaskell (2013, p.91), o interesse por narrativas em Aristóteles na *Poética remanta a Homero* – pois está relacionada com a consciência do contar histórias na conformação dos fenômenos sociais. "Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal".

Os autores reafirmam a presença do tipo textual em vários gêneros discursivos, sendo elemento da própria vida de forma transcultural, como enunciado por Barthes (1976):

“narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela simplesmente está ali, como à própria vida”. (BARTHES, 1976 p.19-20)

Compreender a narrativa dentro de um gênero é compreender a forma que o discurso é elaborado, tendo em vista que o discurso narrado é a *mímesis*<sup>6</sup> do real. O termo *mímesis* foi utilizado no sentido de o discurso narrado ser a presença da significação (ideia ou imitação) nas coisas. E a toda significação se agrega a nossa forma de olhar. Seleccionamos as questões mais relevantes e fundamentamos que foram considerados como os mais

---

6 Do gr. *mímesis*, “imitação” (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte. Heródoto foi o primeiro a utilizar o conceito e Aristófanes, em *Tesmofórias* (411), já o aplica. O fenômeno não é um exclusivo do processo artístico, pois toda actividade humana inclui procedimentos miméticos como a dança, a aprendizagem de línguas, os rituais religiosos, a prática desportiva, o domínio das novas tecnologias, etc. Por esta razão, Aristóteles defendia que era a *mímesis* que nos distinguia dos animais. (Dicionário de termos Literários MOISÉS, 2004, p.292-294)

significativos. Por isso, compreender uma narrativa é compreender o real pelas suas funções e sentido expressas no enredo.

(...) compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (BAUER e GASKELL, 2013, p. 93)

Conforme, Ricoeur (1995) o ato de contar uma história é colocar um número de ações em uma sequência, cronológica, as ações são de um determinado número de personagens, porém esses personagens agem a partir de situações, que não são estáticas.

O autor aponta para uma lógica da narrativa analisada com base nos *papéis*, que esses personagens são capazes de desempenhar na narrativa.

Uma lógica da narrativa seria então concebível; começaria por um inventário sistemático dos principais papéis narrativos possíveis, isto é, dos postos que personagens podem ocupar em torno de qualquer narrativa. (RICOEUR, 1995, p. 71).

Nesse estudo os papéis sociais analisados, na intersecção sobre o cotidiano escolar, são o de docentes e discentes em relação à escola, com base no já exposto por Heller (2008), em seus comportamentos fundamentais: identificação com o papel; distanciamento, porém aceitação às regras do jogo dominante, sem se identificar; distanciamento e recusa íntima às regras do jogo dominante, uma quase indiferença; e recusa ao papel. (p.129).

Nesse estudo, proponho uma análise possível dos textos narrativos, fruto das situações observadas e registradas no diário de observação e produzidas, por mim, na forma de crônicas.

O gênero, crônica, foi eleito por ser um gênero como enunciado por Soares (1997, p.64):

(...) ligada ao tempo (*chrónos*), ou melhor, ao seu tempo, a crônica o atravessa por se um registro poético e muitas vezes irônico, através do que se capta o imaginário coletivo em suas manifestações cotidianas. Polimórfica, ela se utiliza afetivamente do diálogo, do monólogo, da alegoria, da confissão, da entrevista, da resenha, de personalidades reais, de personagens ficcionais... afastando-se sempre de uma mera reprodução de fatos. E enquanto literatura, ela capta poeticamente o instante, perenizando-o.

É esse ser no tempo que se quer investigar, é esse tempo em contextos que causa perturbações nas manifestações cotidianas. A crônica permite dialogar a interseção dos discursos, não é somente a fala de um dos sujeitos que será registrada, mas a interação entre os sujeitos.

Sujeitos que cumprem um papel social sobre o cotidiano escolar, uma vez que tem por temática uma situação cotidiana observada ou vivida, podendo terminar de forma inusitada.

Como as observações foram realizadas de modo receptivo o meu olhar se transformou no do cronista, que capta o fato, como ao registrar uma foto e o transforma em movimento ao transcrevê-lo no papel.

Assim, as aulas descritas nas crônicas tem a função de transmutar os espaços de interação entre a prática docente e o compromisso discente, relatando, como observadora e depois analisando o que se torne relevante, para que se compreenda, sobre o cotidiano escolar, como se dá a vida concreta, expressa no discurso dialógico, possível, do conhecimento para a melhoria do humano.

As crônicas serão apresentadas e analisadas tendo como orientação de análise o implícito, conforme Bardin, (2010), que será extraído das crônicas e

relacionado com a prática docente e o compromisso discente, sobre o trabalho que ambos realizam e no cotidiano escolar.

O aporte teórico e os dados primários da pesquisa trouxeram as definições necessárias para a análise das narrativas registradas no gênero crônicas e originadas do diário de pesquisa do tipo etnográfica produzido no período em que estive na escola.

Aqui retomo algumas conclusões conquistadas ao longo da pesquisa, na forma de glossário:

*Cotidiano*: Para esta tese se define como adjetivo. O cotidiano é visto como a parte que a define e reescreve o espaço escolar. É a dialogicidade, nas relações escolares, é o que caracteriza as práticas dentro de suas localidades e culturas. Exemplo: *analisamos as relações cotidianas*

*Rotina*: Para esta tese a rotina se define como substantivo. O nome dado a uma ação prescrita. A rotina é vista como a sequência linear de ações e relações igualmente estabelecidas no espaço escolar. Pode ser tomada, então, como um todo, que necessita ser caracterizado pelos sujeitos de relação. Exemplo: a rotina dos planejamentos.

Rotina e Cotidiano não são sinônimos e não são antônimos. São definições e caracterizações.

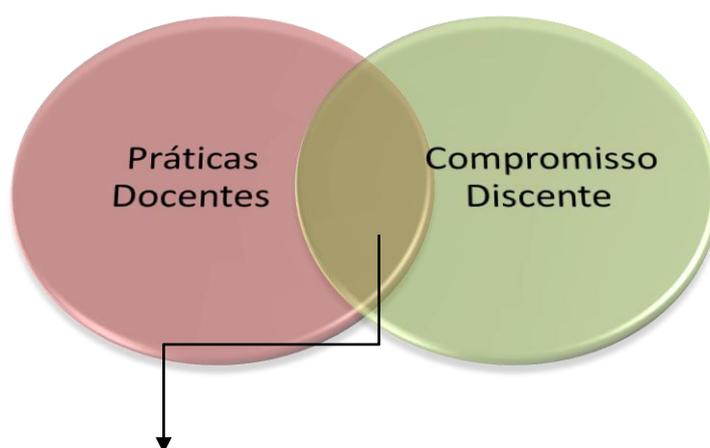
*Prática Docente*: vai além de enunciar a significação simbólica das informações em contextos, a prática docente compreende a informação enunciada e significada em seu contexto de interação. Pois, o saber profissional necessita de aprovação do sujeito a que se direciona a ação realizada. O professor tem em sua *Prática Docente* a consolidação do seu ofício, o fazer pedagógico, a transmissão dos conhecimentos deve estar relacionada à análise diagnóstica

do profissional docente frente a sua própria prática e possibilidade de interação.

*Compromisso Discente:* surge quando ocorre a dialética da interioridade e exterioridade, ou seja, o aluno mobiliza sua capacidade cognitiva para aprender, pois percebe a interação entre o seu interesse individual, frente à aprendizagem e a necessidade coletiva de construir, absorver ou compreender o conhecimento dialogado. Para tanto o aluno mobilizará sua capacidade cognitiva e estabelecerá o diálogo na construção da aprendizagem.

*Interação:* É o movimento gerado entre a prática docente e o compromisso discente. É o encontro entre as rotinas necessárias e o cotidiano analisado como forma de mediação e apropriação da aprendizagem. Para esta tese a interação será vista como o encontro entre, práticas e compromisso. A interação produzirá a zona de intersecção entre as práticas docentes e o compromisso discente.

Como ilustra a figura abaixo:



**Espaço de relações:** Possibilidade de aprendizagem em que ocorre o diálogo, a mobilização para aprender, a validação do conhecimento, a significação interior e exterior frente ao conhecimento e se estabelece o diálogo.

As crônicas foram produzidas neste espaço, em que se objetivou *analisar* como se estruturam as relações das práticas docentes e o compromisso discente, frente ao ensino aprendizagem no cotidiano escolar. *Desvelar* os possíveis conflitos e as formas de interação dessas relações que constituem os processos de aprender e ensinar, que envolvem sujeitos, professores e alunos, que como seres históricos interagem, agregando suas formas de ver a escola.

A análise das crônicas partirá das definições dadas acima sobre: cotidiano, rotina, prática docente; compromisso discente e os objetivos de analisar e desvelar como se processam sobre o espaço escolar.

Em tempo: Espaço escolar para esta tese é o espaço gerado pela somatória entre práticas docentes e compromisso discente. Uma vez que a função da escola é mediar conhecimento na busca da aprendizagem, o espaço escolar é o espaço de relações e construção deste objetivo. Não é somente físico e sim construído entre os sujeitos.

## 6.4 O REGISTRO EM CRÔNICAS

### Crônica 1 - O Número Fica Negativo Depois que Passa do Igual?

A professora chega conversando com seus pares pelos corredores. Alguns alunos a interceptam na porta. Vão dizer “Bom dia”? Não, ilusão já não estabelecida nessa relação. São pedidos dos mais diversos como: ir ao banheiro, falar com o colega de outra sala, buscar um objeto esquecido no pátio. A professora afasta os braços como se abarcasse o mundo e os encaminha para sala... sem bom dia, sem banheiro, sem saídas...

Um aluno fecha a porta atrás da professora, que coloca seus materiais sobre a mesa. Surgem perguntas diversas sobre outras aulas, o final de semana, o time de preferência. Alguns alunos cercam a professora com caderno em mãos: Fiz a tarefa! Imediatamente são “fuzilados” por olhares de outros alunos, que não fizeram.

A professora esboça um sorriso. Será que ela pensou que para alguns valeu a pena? Um aluno percebe a minha presença e pergunta:

- Por que você escreve tanto?

Eu digo que preciso anotar.

- Anotar? Para quê?

Para poder estudar depois.

- Estudar? O quê?

A professora pede silêncio... Cúmplices sorrimos.

A professora pede que sentassem e abram o livro, o assunto é sobre soma com sinais diferentes. Uma aluna levanta a mão e diz já ter feito à atividade. A professora pergunta quem mais fez. Triunfo: ninguém. A aluna sorri e se movimenta na carteira. Um aluno pergunta para que time a professora torce. Ela responde que não é assunto da aula.

Exercícios explicados, a professora senta para fazer a chamada. Inicia uma cadência numérica:

- Um? Presente! Dois? Presente! Três? Três... o três não veio? onde está o Bruno? Bruno: estou falando com você!

- Presente, professora!

Chega ao número 38 da chamada. Levanta e pergunta se fizeram a tarefa. Todos se olham e minha amiga que fez a tarefa antes da aula começar sorri triunfante e pergunta:

- Professora, porque o número fica negativo depois que passa do igual?

A professora olha a aluna... longo silêncio

- É a regra. Por quê?

Há um clima de disputa no ar. Os alunos param, uma borracha passa voando, uma folha é arrancada do caderno com violência, uma garota passa batom, um garoto rouba o batom dela... O sinal soa.

Fim da aula.

## Crônica 2 :Você Achou que Eu não Sabia...

Aula de Inglês. A professora entra na sala e é surpreendida pelos alunos a maioria está em pé. Todos querem saber alguma coisa.

- Posso ir ao banheiro?

- Você chegou agora?

- Tem lição hoje?

A professora com a mão sinaliza para que sentem e aponta para um menino que está em pé e pergunta para a menina mais próxima:

- Qual o nome dele?

- É G...

A professora diz:

- o G... irá anotar quem fez tarefa.

“G” sai triunfante. Tem a força da punição.

Estamos em novembro em uma sala do sexto ano do ensino fundamental. Há 35 alunos na sala. Incrível como estão agitados. A professora inicia a chamada:

- Brian? Brian? Who are you? Há quanto tempo você não vem na minha aula?

O aluno sorri e volta a falar com o amigo que estava ao lado. Todos falam ao mesmo tempo e a professora murmura nomes.

Um aluno levanta e diz:

- Professora eu estou aqui.

A professora assinala a presença e pede a todos:

- Open your book, página 103. Chega de conversa e olha para frente. Leiam o enunciado do livro. “Rafael senta”! Estamos estudando o caso do possessivo. Oscar’s t-shirt. O que é do Oscar?

Um aluno sorri e murmura:

- Quem é o Oscar?

- Um cara - o outro responde.

- Vamos continuar corrigindo - diz a professora.

- Ai, professora, que calor! - reclama uma aluna

- Vocês tem que trazer garrafinhas com água. - retruca a professora.

Um passarinho canta na janela. Uma borracha sai voando.

- Professora “deixa eu ir no quadro”? Professora, “deixa eu ir no quadro”?

A professora parece notar a aluna e responde:

Vou deixar... mas se você errar....

Um aluno diz:

- Que letra horrível.

A aluna responde:

- Faz melhor...

Vaia geral. A professora joga um giz para o alto, como se não estivesse ali. Um aluno acompanha. Um aluno interrompe a divagação, chama a professora, e pergunta:

- Já viu a faculdade FAPAR?

Ela olha e vê outro aluno em pé e o manda sentar. Um aluno me olha e pergunta:

- Você fala?

Eu faço que sim com a cabeça. Ele sorri.

A aluna no quadro erra a atividade e é vaiada. Ela senta, faz uma bolinha de papel com a folha que fez a atividade e começa a jogá-la para o alto e bater como peteca, diz:

- Não dá nada...

Os alunos riem, ela deixa de ser quem errou. Um aluno ao meu lado diz:

- Não teve infância a coitada.

Professora, - chama um aluno - você consegue fazer isso?

Uma máscara com os dedos no rosto. A professora continua a aula.

- Vocês conhecem uma loja com o nome em inglês? chilli beans. E o aluno diz... "e a faculdade FAPAR"? Pergunto-me o motivo da insistência. A professora dá cinco minutos para conversarem.

O aluno que não abriu o livro, não utilizou o lápis e a borracha fez voar... pede pela sétima vez:

- Professora, posso ir ao banheiro?

Olhos se cruzam. Silêncio...

A professora cumpre exemplarmente a rotina de preparar a aula, contextualizar os assuntos, exemplificar os exercícios. Mas a tensão de uma disputa velada se estabelece, entre como mediar conteúdos nesse mar de interesses e necessidades.

A relevância da posse: a quem pertenceu essa aula.

Pergunto a um aluno sobre o que é a aula. O mesmo que me perguntou se eu falava. Ele sorri. E diz triunfante:

- De Inglês!

Eu digo: o assunto... o que vocês estavam estudando... ele me responde:

- os possessivos, quer ver?

Pega o livro, mostra a atividade, a tabela de exemplo, escreve no caderno um exemplo e me pergunta se eu entendi. Eu digo que sim e agradeço. Ele olha e diz:

- você achou que eu não sabia. Né?

Eu sorrio. Na saída encontro o menino da FAPAR, e quero saber o motivo da pergunta.

Ele me olha e diz:

- Minha mãe está fazendo faculdade de Inglês. Ela me explicou os possessivos.

Sorri, ele sorriu... seguimos.

A professora segue rápido para outra sala..

### Crônica 3: Você não Estava Aqui?

A professora entre na sala...

Olha para um aluno e rígida o manda jogar o que tem na boca fora, diz autoritariamente:

- Está sala está uma minhoca.

Automaticamente todos alinham as carteiras. Incrível! Eu estudo os sujeitos e os meus sujeitos já dominam suas interações. É a mesma turma, mas estão a postos, observando a professora e dispostos a responder ao próximo comando.

- Apresentação de trabalhos. - Diz a professora

Todos falam ao mesmo tempo. Agitação nervosismo, cartazes sendo retirados para serem colados no quadro. A professora fala:

- Atenção! Quem vai apresentar?

Os alunos levantam entregam seus cartazes para a professora que os cola no quadro. A professora entrega as provas, realizadas na aula anterior e solicita que cole nos cadernos e tragam assinadas pelos responsáveis. Ainda adverte:

- Ninguém deve falar para não atrapalhar as apresentações.

Há expectativa... conversas furtivas... a apresentação sobre telescópios espaciais inicia. Breve explanação... a professora levanta e pede para que abram o livro na página 207. Todos fazem... ela complementa a apresentação falando... ilustrando... explicando... perguntando se sabem outra informação... justificando a utilização dos telescópios nas previsões de catástrofes naturais. Vejo-me compenetrada na aula. Até que um aluno me dispersa com uma brincadeira ao deixar rolar pela sala um objeto até outro aluno.

Nova apresentação... “foguetes espaciais” a aluno discorre e diz de forma triunfante que pesquisou na internet. A professora complementa a apresentação e novamente fico compenetrada com o conteúdo. Sugere que assistam o filme “Apolo 11”. Lembro do Tom Hanks no filme e que até chorei... um aluno interrompe meu devaneio, ele diz ter assistido Apolo 18 e outro diz ter assistido Apolo 25.

A professora inicia a explicação sobre combustão... mas é interrompida pelo autofalante da escola:

- “O que a Stephani faz no pátio?”.

- Quem é? - pergunta um aluno. Sem resposta, apenas o olhar contrariado da professora. A chamada deveria ser externa, mas invade como rotina o ambiente de sala.

A professora retoma e pergunta como os astronautas ficam no espaço, explica a questão da gravidade. Um aluno diz já ter visto no desenho do pica-pau. Ela inicia a explicação sobre o ônibus espacial. Um aluno pergunta quanto é a passagem e se aceitam cartão (risos).

Nesse momento me pergunto: como pode? O assunto é deslumbrante... há exemplos, ilustrações, referências e reflexões e o clima de disputa ainda se estabelece.

Chega à apresentação do homem na lua. A professora repreende um aluno que insistentemente faz barulho com a caneta. Ela consegue ir da rígida ao reprimir ao afável ao explicar. A professora quer reflexão pede que olhem a foto da bandeira americana tremulando. Explica a falta de gravidade e oxigênio e dessa forma ar. Um aluno diz que podem ter levado um ventilador. A professora sorri, avalia e tenta explicar que sem ar não tem como ventilar. Um menino diz que não gostou porque não é a bandeira do Brasil, a professora explica o ano e os avanços, inclusive o fato de já termos um brasileiro astronauta. Os alunos não demonstram interesse.

Fico pensando na quantidade de informação, ilustração, conhecimento sobre história, ciência, cultura, relações de trabalho, tecnologia e também poesia houve nesse espaço/tempo de aula de ciências de 50 minutos. Olho ao meu lado e um aluno não abriu o caderno, não anotou nada. Olha o relógio o tempo todo.

Pergunto a ele sobre o que foi a aula. Ele me responde:

- Você não estava aqui?

## Crônica 4: Qual é a minha nota?

Aula de geografia. Uma situação comum. Entrega de notas, retomada de conteúdos, verificação de aprendizagem. Mas a expressão da professora foi:

- Numa escala de zero a dez meu desespero é dez, vocês não aprenderam nada sobre clima! - Provas em mãos agitadas com indignação - como não aprenderam farão novamente.

Os alunos olham com certo desdém, não aprender parece ser uma normalidade, não há constrangimento, a não ser da professora, que está bastante decepcionada.

Estamos na última aula do dia, os alunos regressaram da educação física, exaustos, um dia de calor. Apesar do cansaço estão agitados. A professora senta organiza os livros e inicia a chamada. Numericamente os alunos são enunciados e vão se dizendo presentes... 20... 21 e 22 não vieram para aula, um F no livro de registros.

Uma aluna interrompe dizendo que a pedagoga nova, aquela que não tem nome, chamou um aluno para comparecer a direção. A professora finaliza a chamada e inicia a correção da prova no quadro, pede que passem a prova a limpo no caderno. A cada pergunta da professora, alguns alunos folheiam o caderno e buscam as respostas... por que não responderam certo na prova?

- Clima e tempo é a mesma coisa? - pergunta a professora - clima é a sucessão do tempo atmosférico.

A professora, cadencialmente, discorre sobre clima e tempo. O clima da aula muda e o silêncio impera. Será que eles perceberam que poderiam ter acertado na prova? Será que eles viram que tudo estava ali, já trabalhado em sala? Ou simplesmente se deram um tempo para aprender o não assimilado? Tudo está no caderno, mas as cabeças...

A professora pergunta:

- Quais os elementos do clima? Qual a importância da previsão do tempo no cotidiano das pessoas?

Um aluno não interpreta e faz um comentário para ele engraçado. A professora diz:

- Minha paciência está menor que sua nota.

Ele responde:

- Qual é a minha nota?

Novamente a professora retoma o conteúdo... ignora a agressão. Saio da aula com noções já esquecidas de clima e tempo, que agora habitam meu consciente, penso sobre o que aconteceu com o tempo de aprender e querer esse tempo, onde foi parar a receptividade do olhar?

## Crônica 5: Grilos

Grilos, já ouviram grilos em noite em noite de calor? Dezenas deles? Esse é o som de uma sala de aula em que o professor ainda não está. Há um clima de festividade. Todos sorriem, pulam nos acentos, como saltitantes grilos.

O professor chega. Vão se acomodando ou conformando a uma nova orientação. Hora da chamada. Fulano? Presente, professor. Beltrano? Aqui! Sicrano? Sicrano? Presente, professor! A conversa retoma e o professor alerta:

- Se não fizerem silêncio vou aumentar as atividades.

Um aluno assovia sem parar, ninguém liga. Nem o professor. O professor retira o celular de um aluno, que apenas o tinha colocado sobre a carteira. Pergunta:

- Quem não tem livro? Abram o livro no sumário.

Um aluno pergunta:

- Onde fica?

- Na terceira página – responde o professor.

O professor continua a explicação:

- O livro é dividido em oito unidades, que representarão duas provas por bimestre. Agora passarei um questionário e as respostas estão no tema 1 e 2.

As Belinhas se reúnem e se preocupam em relatar como um menino é nojento.

Um Joãozinho pergunta:

- Professor, vamos ter aula lá fora?

Uma Dorinha pergunta:

- Professor, não vai corrigir aquela lição?

O Joãozinho desiste e pede:

- Professor, posso ir ao banheiro?

Um aluno interrompe e pergunta:

- Quantas linhas eu deixo?

- Duas – responde sem se voltar do quadro e continua a escrever, escrever no quadro de giz.

Um aluno lança uma bolinha de papel e voltam duas. Alunos competem com bolas de chiclete. Alunas passam uma bolinha de papel com bilhetes.

Uma Belinha comenta:

- Nossa esse menino na minha frente me atrapalha. Ele deveria ser o último de tão grande. – O Zequinha se encolhe, culpado por ter crescido.

Estou entre um grupo de Belinhas. Não param de falar. Eu realmente não existo. Um Joãozinho chama a atenção delas, o mesmo que assoviava. Ele diz:

- Agora fiquem quietos! – os alunos ficam e ele completa:

- Agora eu vou fazer a lição.

O professor continua explicando. Os alunos riem e voltam a conversar.

## Crônica 6: É só ficar quieto

Há silêncio na sala após o recreio. A professora inicia a chamada, ao chegar o nome de uma aluna é interrompida, por um aluno comunica que a pessoa chamada está lá fora, ainda. Um aluno diz de forma triunfal:

- Professora fiz o bagulho das férias.

A professora nada comenta e começa a explicação do uso do porque no quadro. Os alunos copiam, alguns conversam ignorando o que ocorre em sala.

Os alunos falam assuntos variados, copiam os assuntos do quadro de forma automática. A professora começa a explicar:

- Por que você veio à escola hoje?

Os alunos interrompem a explicação dando motivos para não estarem na escola hoje. A professora continua imbatível na explicação e conclui, não retoma nenhum dos comentários. Passa exercícios no quadro. Um aluno copia e pergunta se é para responder. A professora não responde, mas corrige na sequência.

A professora tira o giz das mãos e começa a falar sobre o livro de leitura para a próxima aula. A maioria diz já ter lido o livro. A professora responde que lerão novamente. A professora diz que terão uma aula de leitura. Os alunos vibram. Sinto certa esperança no ar. Pergunto o motivo e um aluno diz:

- Não precisa fazer nada é só ficar quieto.

A professora começa a corrigir redações. Termina 50 minutos de aula.

## Crônica 7: Hipnose

Final de ano. O sol de dezembro está brilhando lá fora, o céu está azul com nuvens bem convidativas. Vamos para a aula de inglês.

A professora entra na sala e diz:

- Good Afternoon.

Não há respostas. Mesmo assim ela continua:

- Peguem apenas o caderno. Não usuraremos o livro.

Um aluno interrompe:

- Acabou meu caderno!

A professora lança um longo olhar e continua:

- Vamos assistir um filme e preciso que façam algumas anotações. Copiem o roteiro para o filme.

A professora anota um roteiro em inglês para o filme. A pergunta de sempre surge:

- Professora quantas perguntas são? Quantas linhas deixo?

Não há resposta, mas um longo olhar.

A professora se aproxima da grande caixa que está próxima ao teto, uma garantia que todos possam ver. Dois alunos começam a se estapear. Um aluno pede ao ver a luz sair da caixa suspensa:

- Apaga a luz, professora.

Um aluno senta próximo a mim. Não quer conversar, precisa da luz furtiva que passa pela cortina fechada e eu estou próxima à janela. Em todas as aulas ele não fala nada, não anota, não lê. Naquele momento abre o caderno e começa a desenhar. Figuras? Letras? Uma suástica? Troca cores de caneta capricha nos detalhes. O vermelho toma conta de seus desenhos com fortes traços escuros.

Há conversas furtivas na sala... A professora olha para mim e senta próxima ao grupo da conversa.

Volto para o aluno que desenha e tomo coragem para perguntar o que significam. Ele não responde, apenas dá de ombros.

Insisto:

- São letras?

Ele responde:

- Sim.

Eu retomo:

- Quais?

Ele me olha desconfiado:

- SNO

- O que significa? - pergunto feliz por travar uma conversa, mesmo que furtiva.

- Não sei.

Ele complementa com grandes gotas de tinta vermelha. Seria uma representação de sangue? Pergunto. Ele responde:

- Não sei.

O caderno está cheio de SNO. Na busca de significação anoto no meu caderno: S - sem; N - nenhum; O - objetivo. E me dou conta que não é só o desenho, mas também seu autor.

Sou surpreendida pelo tempo. Já estamos quase no final da aula. Todos os alunos estão silenciosos. Inclusive a professora. Apenas a grande caixa suspensa a transmitir uma luz hipnótica. Ninguém pediu para ir ao banheiro, ninguém fala alto, apenas sussurram, quando muito. Há respeito pela grande caixa suspensa? Que mistério é esse?

Eles não riem das cenas engraçadas, não se comovem com outras. Não compreendem ou não estão prestando atenção? Encontram-se como se estivessem em um transe.

No final da aula a professora se aproxima de mim e diz:

- Eles adoram quando passamos filmes. Ficam sempre em silêncio. Ela desliga a caixa suspensa e uma menina rapidamente pede:
- Professora: posso tomar água?

O transe acabou.

## Crônica 8: O zero é neutro

A professora me encontra no corredor. Olha para mim e diz:

- Já estou em depressão. São duas aulas com essa turma.

Entramos na sala e todos estão em pé. Eu sento e a professora vai logo para a chamada.

- Silêncio para a chamada e não vou repetir.

Estamos na primeira aula do dia. Há um festival de cadernos passando por baixo das carteiras. Os alunos se desesperam para copiar a tarefa de casa de outros colegas. São sequências de números copiados aleatoriamente.

A professora levanta e diz:

- Vamos corrigir os exercícios da aula passada. O assunto era números positivos e negativos dos números inteiros. Lembrem-se que o zero é neutro.

Um aluno levanta a mão triunfante:

- Então se eu tirar zero em matemática não é ruim, pois é neutro. Né, professora?

A professora olha de uma forma nada neutra para o aluno e dá continuidade a tarefa.

- Os exercícios são para interpretar uma situação positiva de ganho ou negativa de perda. Vocês devem assinalar com mais, menos ou zero conforme a situação. Nosso próximo exercício é sobre incógnitas.

Um aluno pergunta:

- O que é uma incógnita?

A professora responde:

- Incógnita é algo que você desconhece.

O aluno chega à conclusão:

- Então incógnita é matemática.

Outro rebate

- Nada, é geografia.

Outro:

- Português.

Um aluno no fundo da sala diz, quase que para ele mesmo.

- Incógnita é artes... para que estudamos artes?

A professora continua as atividades, alheia as incógnitas levantadas.

- Qual o número que diminuído de 32 dá 40? Isso, menos 8.

Olho e não identifico quem respondeu. A professora faz as perguntas e responde como se os alunos falassem com ela. Mas a sala agora está em silêncio, corrigindo, apagando, copiando as respostas certas do quadro.

A professora diz triunfante:

- Exercícios corrigidos! Matéria dada. Vamos para o próximo tópico. Representação dos números.

A professora não para, se movimenta, passa matéria, pergunta, responde e os alunos alucinados tentam acompanhar o ritmo. E eu também. A professora registra a matéria e todos copiam em silêncio. Dita os exercícios, pois o quadro já está todo ocupado.

Senta parecendo exausta. Repreende qualquer tipo de conversa e diz que se houver dúvidas que venha na frente falar com ela. Forma-se uma grande fila para tirar dúvidas. Um aluno entra na fila com o caderno na mão e vai deixando todos os demais passarem a sua frente. Ele risca o quadro, conversa e gera um verdadeiro tumulto. Mas está na fila para tirar dúvidas. O tumulto é tão grande que a professora manda que sentem e diz que passará visto nos cadernos.

O aluno que tudo tumultuava foi colocado para sentar na frente da professora, que emprestou o livro para ele copiar e disse que ele só sairia Dalí quando estivesse com toda a matéria no caderno. Ele senta e copia tudo.

Depois de um longo silêncio um aluno levanta a mão e diz que entendeu tudo que foi explicado. Pede que esse assunto caísse na prova. A sala está em silêncio, ainda temos vinte minutos de aula. A professora senta e passa a organizar alguns papéis. Ela ameaça:

- Se conversarem passo mais exercício. Se não estudarem ficarão com zero.

- Zero não dá nada. - Diz um aluno. É neutro.

Silêncio.

Soa o sinal.

Explode a conversa e a risada na sala.

## Crônica 9: A cada 30 Graus do meu dia

A aula inicia. Os alunos estão agitados o dia está chuvoso. Falam sobre protecionismo do professor com relação aos alunos “puxa saco”. O professor inicia a aula falando sobre o tempo no relógio. A cada 360 graus girados pelo ponteiro dos minutos o ponteiro dos minutos anda trinta graus...

Um aluno dá a resposta ao exercício e o professor pacientemente diz:

- Amigo, calma não fui para resposta... ainda estou pensando sobre o exercício.

Respostas divergentes – cadernos voando, alunos tentando argumentar que o que pensaram está certo. Um aluno diz contrariado:

- Tá bom. Aceito, mas não compreendi.

Outro aluno diz:

- Professor! Posso pensar assim? – sobre o próximo exercício.

- Pode pensar – responde o professor – mas prove que sua análise está certa.

Um aluno contesta irritado:

- Eu não estou entendendo o que é DP (diretamente proporcional)

O professor responde:

- Pense: se eu tenho mais eu faço mais.

Os demais alunos vão. O professor repreende.

- Deixe o amigo perguntar – senão lhe interessa não se intrometa. A importância para um não é a importância para outro.

Exercícios sendo realizados. A turma está tentando resolver e me surpreendo como gostam de mostrar que estão na busca de um resultado certo.

O professor alerta:

- Calma: não busque fazer a conta sem fazer análise. Vai operar a perna errada médico? O prédio caiu engenheiro.

Mãos erguidas ao céu – alunos levantam a mão e esperam para perguntar. Eu estou admirada. O professor fala pausadamente sobre a importância de exercitar.

- Façam exercícios até ser natural como andar de bicicleta.

Um aluno diz:

- Professor, não sei andar de bicicleta.

Olho para o aluno, não há expressão de brincadeira em seu rosto. Foi um comentário, quase uma confissão.

Observo que tem uma mão erguida há 10 minutos. Esperando para perguntar.

- Professor como eu sei mesmo que é inversa?

Pela primeira vez vejo irritação no professor.

- Você não absorveu nada do que eu disse? Vou explicar novamente, mas vai prejudicar o tempo de aula.

Há um constrangimento.

Olho para o aluno que está ao meu lado. Ele é novo aqui. Há um universo paralelo. Meu amigo não percebe a sala de aula. Há uma rotina que não consegue compreender.

A aula é diretamente proporcional aos fios da blusa que conta, às vezes que puxa a franja curta, aperta o rosto. Meu amigo é autista. Incluso sem inclusão dos demais em seu universo paralelo. A aula é inversamente proporcional à interação e participação.

O professor continua a aula e volto a prestar atenção nele. O professor fala de uma pizza:

- Se Ana comer uma pizza sozinha, demora mais ou menos se a mesma pizza for comida por todos nós da sala?

Meu amigo murmura:

- Mais...

Recebo um sorriso largo, nossos olhos se cruzam. Há um brilho de compreensão silenciosa. Pena que o professor não ouviu.

## Crônica 10: Ensino Fundamental

Mais uma tarde de aulas inicia. Os alunos estão agitados e buscam atualizar as novidades vividas com seus colegas. São assuntos diversos: novela, jogos de computador, brigas e para minha surpresa as mortes ocasionadas pela violência urbana, neste momento tratadas com a naturalidade da expressão: "Cara, você viu que morreu?".

Os alunos estão absortos em seus comentários e eu envolvida em suas histórias, não percebemos o professor chegar. De repente, a presença é anunciada por um aluno que está sentado perto da mesa do professor. Todos sentam e olham para frente e ouvem o professor explicar que já tratou o conteúdo e que irá explicar o questionário. Eu me pergunto: Conteúdo?

O professor anota no quadro: Império Romano. E os alunos passam a pegar os cadernos e a copiar, porém continuam a falar sobre diversos assuntos. Um comentário em particular se torna geral. O número absurdo de matérias, o peso dos livros e do caderno. Um aluno diz que é por isso que nunca trás o material.

Abre-se uma nova discussão sobre o calor e a necessidade de se fechar as cortinas para se copiar a matéria do quadro. O professor fecha as cortinas e a porta. Forno.

O professor bate o giz das mãos e diz:

- Galera é o seguinte: vou passar uma parte do texto que vocês não têm que se refere a uma das perguntas do questionário.

Ao comando o professor escreve, muitos copiam outros nem se quer tentam e há os que decretam: tem no livro, não vou copiar.

Surgem então questões para o professor, que respondem sequencialmente:

- Professor, precisa deixar parágrafo?

- Claro que precisa!

- Professor, sabia que o João caiu da escada?

- Quem é o João?

- Que dia que é hoje?

- Hoje é dia...

Breve silêncio na sala. Murmúrios, risadas, canetas, borrachas, pedidos de balas, risadas, folhas arrancadas, bolinhas de papel voando para o lixo. Um aluno pergunta:

- Professor, quantas questão que é?

- São seis!

Reclamação geral. Muita coisa!

O professor já redige a quarta questão no quadro. Um aluno pergunta:

- Professor, pula quantas linhas para responder?

O professor responde:

- Três.

Eu me questiono: como ele pode saber?

Começa a educação física na quadra ao lado da sala. Vários olhos divagam, imaginam-se lá. Barulho de papel de bala. Olhos segue e vários dizem:

- Dá uma.

Balas voando...

Um aluno pergunta:

- Acabou professor?

A resposta é comemorada por todos.

- Sim, acabou.

Inicia a chamada. Nomes enunciados e intercotados por palavras automáticas: presente; eu; to aqui; aqui; quê?; não veio; nunca veio...

A conversa aumenta. Jogam tampinhas de caneta um no outro.

O professor caminha pela sala. Um aluno finge escrever em uma folha em branco, quando percebe o professor se aproximar, mas nada registra, apenas faz o movimento sobre o papel. O único em silêncio na sala é o professor. Ele pergunta para um aluno se ele não sabe responder. O aluno o olha desafiador:

- Claro é só pegar o lápis.

Percebo os olhos furtivos do professor ao meu encontro, há uma tensão no encontro de nosso olhares. Ele sussurra...

- Primeira semana no Ensino Fundamental

Bate o sinal. Todos se levantam e vão para a porta. O professor sai rapidamente entre os alunos.

Observo a garota sentada ao meu lado. Ela brinca com um piercing atravessado entre as narinas, risca o caderno... observo que ela pinta um desenho com uma mulher chorando...

## Crônica 11: Mandala

Estou sentada observando a movimentação da sala. Estamos há duas aulas sem professor. Os alunos conversam livremente. Alguns fazem uma bolinha de papel de peteca. Uma menina explica como delinear os olhos para outra. Um menino presta atenção a cada movimento. Ao se deparar com o meu olhar observador ele desvia o olhar, como se estivesse fazendo algo errado ou não apropriado para ele. Eu disfarço e olho para o outro lado da sala, dois meninos se estapeiam, mas estão rindo. Volto meu olhar e meu amigo, ainda observa as instruções de maquiagem.

A professora entra na sala. Todos os alunos estão em pé conversando. Depois de muito tempo parada na frente de todos a professora consegue se apresentar. Está substituindo uma professora que ficou doente.

Ela explica que o assunto da aula será mandala. Um aluno diz:

- Mandá-la para onde?

Todos caem na risada. A professora mostra um círculo ilustrado com cores fortes. Há um breve momento de atenção. A professora inicia falando sobre arte terapia, porém é interrompida, pois os alunos querem saber mais sobre o bagulho colorido. A professora fala sobre a Mandala e passa da teoria, para a atividade no caderno.

Vejo os alunos abrirem seu caderno de desenho e tentando utilizar o compasso para fazer um círculo. A professora passa de carteira em carteira auxiliando no uso do instrumento. Uma aluna ao meu lado desiste e pega a garrafa com água e contorna o fundo na folha de papel.

- Vou pintar com as cores do reggae. - diz triunfante

A professora diz que pode pintar como queira, desde que seja colorido.

Uma aluna diz que pintará de preto e cinza. A professora diz que deve ser colorido. Um aluno indignado pergunta:

- Preto não é cor?

A professora diz que não é isso, ela quer cores fortes, vivas. O menino retruca:

- Por acaso preto não é vivo? Não é forte?

Visivelmente a professora está desconcertada. A sala está em silêncio. Um menino que antes se estapeava com outro grita:

- O que a professora tem contra preto?

A professora diz:

- Não tenho nada contra preto, mas a mandala ficará mais bonita se for mais colorida.

O aluno indignado retruca:

- Então preto não é bonito? Sabia que isso é preconceito?

Eu estou apreensiva, a professora está apreensiva... o silêncio que impera não é de disputa é de ameaça. Intimamente torço para que a professora tenha uma saída para esta disputa.

A professora olha para o aluno e diz:

- Faça como quiser.

## 6.5 – A ANÁLISE NO ESPAÇO DE INTERAÇÃO

Durante as observações alguns fatores foram responsáveis, pelo surgimento de conflitos na interação no espaço escolar. O diálogo foi por vezes interrompido por uma disputa, por vezes veladas e por outras declaradas em sala de aula.

Pareceu-me evidente o não interesse do aluno em estabelecer uma relação com o professor em que a temática fosse o conhecimento. Os momentos de fuga foram recorrentes, como exemplificados nos trechos abaixo:

A professora chega conversando com seus pares pelos corredores. Alguns alunos a interceptam na porta. Vão dizer “Bom dia”? Não, ilusão já não estabelecida nessa relação. São pedidos dos mais diversos como: ir ao banheiro, falar com o colega de outra sala, buscar um objeto esquecido no pátio. A professora afasta os braços como se abarcasse o mundo e os encaminha para sala... sem bom dia, sem banheiro, sem saídas...  
(crônica 1)

Aula de Inglês. A professora entra na sala e é surpreendida pelos alunos a maioria está em pé. Todos querem saber alguma coisa.  
- Posso ir ao banheiro?  
- Você chegou agora?  
- Tem lição hoje?  
(crônica 2)

Sair de sala foi o principal movimento ao início de todas as aulas. Os alunos não demonstravam curiosidade em desenvolver um novo raciocínio. A rotina estabelecida foi a de encontrar uma maneira de protelar o início da aula, desvirtuar a atenção do professor.

É perceptível o confronto e o jogo entre os papéis (HELLER, 2008). A ação da narrativa é dada pela presença dos papéis (RICOEUR, 1995), são resultados configurados pela presença, ou ausência da configuração destes. Não poderíamos considerar as situações de sala de aula como algo estático,

isso acontece exatamente pela atuação das personagens (docentes e discentes) dentro de seus papéis.

A professora pediu que sentassem e abram o livro, o assunto é sobre soma com sinais diferentes. Uma aluna levanta a mão e diz já ter feito a atividade. A professora pergunta quem mais fez. Triunfo: ninguém.  
(Crônica 1)

Exercícios explicados e a professora senta para fazer a chamada. Inicia uma cadência numérica:

- Um? Presente! Dois? Presente! Três? Três... o três não veio? onde está o Bruno? Bruno estou falando com você!  
- Presente, professora!

Chega ao número 38 da chamada. Levanta e pergunta se fizeram a tarefa.

(Crônica 1)

Segue a rotina das aulas, os professores estão imbuídos em transmitir os conteúdos programados para cada uma das aulas. Os comentários dos alunos para desviar o foco dos conceitos, não são valorizados pelos professores, mas os professores não parecem ouvir os comentários e possíveis significações. Seria desviar a rotina e adentrar ao inesperado do cotidiano. O cotidiano é marcado pela exposição dos conhecimentos pelos professores e na maioria das vezes os alunos buscam a “fuga” do conteúdo. Seria reelaborar a prática, recontextualizar o conteúdo.

A professora assinala a presença e pede a todos:

- Open your book, página 103. Chega de conversa e olha para frente. Leiam o enunciado do livro. "Rafael, senta"! Estamos estudando o caso do possessivo. Oscar's t-shirt. O que é do Oscar?

Um aluno sorri e murmura:

- Quem é o Oscar?

- Um cara - o outro responde.

(Crônica 2)

A professora joga um giz para o alto, como se não estivesse ali. Um aluno acompanha. Um aluno interrompe a divagação, chama a professora, e pergunta:

- Já viu a faculdade FAPAR?

Ela olha e vê outro aluno em pé e o manda sentar.(...)

(Crônica 2)

A professora cumpre exemplarmente a rotina de preparar a aula, contextualizar os assuntos, exemplificar os exercícios. Mas a tensão de uma disputa velada se estabelece, entre como mediar conteúdos nesse mar de interesses e necessidades.

A relevância da posse: a quem pertenceu essa aula?.

Pergunto à um aluno sobre o que é a aula. O mesmo que me perguntou se eu falava. Ele sorri. E diz triunfante:

- De Inglês!

Eu digo: o assunto... o que vocês estavam estudando... ele me responde:

- os possessivos, quer ver?

Pega o livro, mostra a atividade, a tabela de exemplo, escreve no caderno um exemplo e me pergunta se eu entendi. Eu digo que sim e agradeço. Ele olha e diz:

- você achou que eu não sabia, né?

(Crônica 2)

O aluno mesmo não interagindo reproduz fielmente a aula dada e registrada, orgulha-se de ter tudo anotado e poder reproduzir. A transmissão do conteúdo se transforma em rotina, perde o movimento. O diálogo entre professores e alunos é conflituoso, como uma disputa. Os professores comprometidos com o conteúdo planejado, os alunos com o envolvimento passivo com o conteúdo, mas buscando outras significações. Estas significações são relacionadas às suas vivências.

Na crônica 1 há no papel da professora o comportamento de identidade com a atuação, ela aceita as regras do jogo, porém esse papel não está fundamentado entre os alunos. Na crônica 2 a professora assume o papel segue a rotina das aulas, compreende que os alunos não se identificam com aquele ambiente e sofre por não conseguir romper com a transmissão, pois não recusa intimamente as regras, por isso se distancia em momentos. Divaga, mas mantém a rotina de sobressalto.

Os alunos não validam o conhecimento agem como incógnitos dissimulados, ao afirmarem terem feito à tarefa, mesmo que apenas na forma de cumprir um espaço, sem se preocupar se ela está correta ou não, muito

menos com a apreensão de conteúdos. Do outro lado há os incógnitos oposicionistas, não se identificam com o papel discente, não legitimam o conhecimento dialogado e agem com certo distanciamento dentro da ação.

Ficando clara a disputa do individual frente ao coletivo, exemplifica-se pela pergunta sobre "quem é Oscar" do aluno na crônica 2. Porém, surge o aluno que busca relacionar sua interioridade com a exterioridade, não chega a mantê-la sua personalidade não se distanciando, não se alienando, provando estar ali, porém com um olhar questionador. De certo modo poderia ser compreendido como perturbador, mas se compromete e se torna reflexivo.

Na crônica 3 a prática docente é vista como rotina internalizada, centra-se na enunciação simbólica, mas não há construção dialogada, pois os alunos não representam em seu interesse individual. A aula é dada e não construída. Por mais que a professora se esforce em ilustrar o planejamento está longe da realidade cotidiana, a rotina do conteúdo é respeitada pela autoridade da professora, mas a todo o tempo surge a necessidade furtiva de fuga da situação de aprendizagem não apropriada.

Automaticamente todos alinham as carteiras. Incrível! Eu estudo os sujeitos e os meus sujeitos já dominam suas interações. É a mesma turma, mas estão a postos, observando a professora e dispostos a responder ao próximo comando.

(Crônica 3)

Na prática docente há inserido um complexo compromisso com a humanização, faz parte do trabalho docente e é pressuposto na identidade profissional. Cabe ao professor transferir ritos e processos de socialização, além do conhecimento estruturado. Porém, há necessidade do compromisso discente, caso contrário não se estabelecera a interação com o programado no espaço escolar.

Fico pensando na quantidade de informação, ilustração, conhecimento sobre história, ciência, cultura, relações de trabalho, tecnologia e também poesia houve nesse espaço/tempo de aula de ciências de 50 minutos. Olho ao meu lado e um aluno não abriu o caderno, não anotou nada. Olha o relógio o tempo todo.

Pergunto a ele sobre o que foi a aula. Ele me responde:

- Você não estava aqui?

(Crônica 3)

O convívio no espaço escolar parece cada vez mais complexo, há uma tensão no cotidiano escolar em que se deixa claro o conflito entre as gerações e a dúvida do que se privilegia na aprendizagem: o coletivo ou o individual. Entra aqui em cheque o trabalho docente como função social.

"A professora chega conversando com seus pares pelos corredores. Alguns alunos a interceptam na porta. Vão dizer "Bom dia"? Não, ilusão já não estabelecida nessa relação. São pedidos dos mais diversos como: ir ao banheiro, falar com o colega de outra sala, buscar um objeto esquecido no pátio. A professora afasta os braços como se abarcasse o mundo e os encaminha para sala... sem bom dia, sem banheiro, sem saídas..."

(Crônica 1)

- Numa escala de zero a dez meu desespero é dez, vocês não aprenderam nada sobre clima! - Provas em mãos agitadas com indignação - como não aprenderam farão novamente.

Os alunos olham com certo descaso, não aprender parece ser uma normalidade, não há constrangimento, a não ser da professora, que está bastante decepcionada.

(...)

- Clima e tempo é a mesma coisa? - pergunta a professora - clima é a sucessão do tempo atmosférico.

A professora, cadencialmente, discorre sobre clima e tempo. O clima da aula muda e o silêncio impera. Será que eles perceberam que poderiam ter acertado na prova? Será que eles viram que tudo estava alí, já trabalhado em sala? Ou simplesmente se deram um tempo para aprender o não assimilado? Tudo está no caderno, mas as cabeças...

(Crônica 4)

Perceber que de alguma forma há o compromisso discente em tornar-se consciente de sua aprendizagem, que de alguma forma houve a mobilização para aprender pode tirar os docentes de um estado de letargia dentro de sala de aula. Há o constante conflito sobre a legitimação do conhecimento e a situação do ensino.

Um aluno não interpreta e faz um comentário para ele engraçado. A professora diz:

- Minha paciência está menor que sua nota.

Ele responde:

- Qual é a minha nota?

Novamente a professora retoma o conteúdo... ignora a agressão.

(Crônica 4)

Alguns alunos cercam a professora com caderno em mãos: Fiz a tarefa! Imediatamente são "fuzilados" por olhares de outros alunos, que não fizeram.

A professora esboça um sorriso. Será que ela pensou que para alguns valeu a pena?

(Crônica 1)

No processo de aprendizagem existe o individual dentro do coletivo na mediação do conhecimento. O conhecimento deve diferenciar-se do conteúdo. Quando no processo de aprendizagem não há validação do conhecimento, o aluno não o aceita em seu individual, passa a ser simplesmente conteúdo e não dialogado com o coletivo.

- Professora, porque o número fica negativo depois que passa do igual?

A professora olha a aluna... longo silêncio

- É a regra. Por quê?

Há um clima de disputa no ar. Os alunos param, uma borracha passa voando, uma folha é arrancada do caderno com violência, uma garota passa batom, um garoto rouba o batom dela... O sinal soa.

(Crônica 1)

Um aluno pergunta:

- O que é uma incógnita?

A professora responde:

- Incógnita é algo que você desconhece.

O aluno chega a conclusão:

- Então incógnita é matemática.

Outro rebate

- Nada, é geografia.

Outro:

- Português.

Um aluno no fundo da sala diz, quase que para ele mesmo.

- Incógnita é artes... para que estudamos artes?

A professora continua as atividades, alheia as incógnitas levantadas.

- Qual o número que diminuído de 32 dá 40? Isso, menos 8.

Olho e não identifico quem respondeu. A professora faz as perguntas e responde como se os alunos falassem com ela. Mas a sala agora está em silêncio, corrigindo, apagando, copiando as respostas certas do quadro.

(Crônica 8)

O professor caminha pela sala. Um aluno finge escrever em uma folha em branco, quando percebe o professor se aproximar, mas nada registra, apenas faz o movimento sobre o papel. O único em silêncio na sala é o professor. Ele pergunta para um aluno se ele não sabe responder. O aluno o olha desafiador:

- Claro é só pegar o lápis.

Percebo os olhos furtivos do professor ao meu encontro, há uma tensão no encontro de nossos olhares. Ele sussura...

- Primeira semana no Ensino Fundamental

Bate o sinal. Todos se levantam e vão para a porta. O professor sai rapidamente entre os alunos.

(Crônica 10)

Surge a mobilização frente ao conhecimento, mas a prática docente não se apropria da ação cotidiana e lineariza a ação pela rotina: “são regras”. Apesar da rotina e o cotidiano não agirem como forças antagônicas, a ausência do diálogo e interação entre a prática docente e o compromisso discente produzem uma ruptura no espaço de aprendizagem criado pela análise diagnóstica profissional e a mobilização cognitiva do aluno.

A aluna no quadro erra a atividade e é vaiada. Ela senta, faz uma bolinha de papel com a folha que fez a atividade e começa a jogá-la para o alto e bater como peteca, diz:

- Não dá nada.

Os alunos riem, ela deixa de ser quem errou. Um aluno ao meu lado diz:

- Não teve infância a coitada.

Professora, - chama um aluno - você consegue fazer isso?

Uma máscara com os dedos no rosto. A professora continua a aula.

(...)

O aluno que não abriu o livro, não utilizou o lápis e a borracha fez voar... pede pela sétima vez:

- Professora posso ir ao banheiro?

Olhos se cruzam. Silêncio...

(...)

Na saída encontro o menino da FAPAR, e quero saber o motivo da pergunta.

Ele me olha e diz:

- Minha mãe está fazendo faculdade de Inglês. Ela me explicou os possessivos.

Sorri, ele sorriu... seguimos.

A professora segue rápido para outra sala.

(Crônica 2)

Houve a necessidade de interação, o aluno busca relacionar sua interioridade e exterioridade na tentativa de validar o conhecimento. Há no trabalho docente a compreensão do trabalho cognitivo, em que cada um aprende no seu ritmo e nos seus porquês. Silenciar não contribui para o processo dialógico, uma vez que a linguagem está no centro do processo de cognição. Mas que isso, há uma disputa de validação.

Nesse momento nasce à oportunidade de interação com o trabalho do outro, ou o distanciamento de ambos. A aceitação do papel, sem se opor a ele, apenas cumprindo rotinas impede a próprio compromisso discente e as práticas docentes. Isso vale para professores e alunos, que veem na escola um ritual de passagem.

Alguns alunos cercam a professora com o caderno em mãos: Fiz a tarefa! Imediatamente são “fuzilados” por olhares de outros alunos, que não fizeram.  
A professora esboça um sorriso. Será que ela pensou que para alguns valeu a pena  
(Crônica 1)

O saber profissional necessita de aceitação e aprovação dos sujeitos, seja esta a base para o início do diálogo.

#### 6.5.1 A Contribuição do olhar sobre o ângulo observado

A relação entre as práticas docentes e o compromisso discente, possibilitou compreender a escola como um território em que possam construir seus enredos e enredar suas trajetórias, perceberem suas relações e se reconhecerem ou conhecerem. Deacon e Parker, (2011), afirmam a necessidade do "conheça a ti mesmo" já proferida pelo oráculo de Delfos, no objetivo de se fazer uma reflexão crítica e assim, como aponta este estudo,

sobre o cotidiano escolar, reconhecer as relações entre os papéis nesse cotidiano. Ao citar Barthes compara a relação de ensino ao "reverso" da relação entre psicanalista e paciente:

(...)embora seja verdade que o "professor é a pessoa analisada [...] e que [...] nessa exposição é mais certamente nomeada do que tendemos a pensar, não é o conhecimento que é exposto é o sujeito.". Não se pode ignorar que especialmente na pedagogia crítica, o professor permanece silencioso à medida que os aprendizes são encorajados a confessar a verdade e, portanto, tanto professores quanto aprendizes, embora desiguais, são *ambos* analistas e analisados.(DEACON e PARKER, 2011, p. 104)

Há um espanto dos professores, que por vezes perdem sua função maior de humanização, passam a apenas transmitir conhecimento, sem levar em conta a interação com o outro. Parecem se recusar a repensar suas práticas sobre um cotidiano estabelecido, sobre o estranhamento (ARROYO, 2004, p. 19):

(...) o estranhamento perante as condutas dos educandos será fecundo. Por quê? Quando as condutas das crianças, adolescentes e jovens nos escandalizam e surpreendem nos obrigam a entender que a ética, os valores, as condutas, a cultura nunca foram estáticas. Ao contrário, nelas se revela a dinâmica interna ao ser humano livre.

Capazes de realizar uma real transformação da Experiência escolar - somente ao estudar as perspectivas sociais nas quais se articula a experiência escolar cotidiana se é possível avaliar o sentido e o peso real de cada elemento.

Para se compreender as transformações atuais da experiência escolar é determinante compreender o que significa para os alunos a escola e o que significa para os professores sua experiência em seu contexto de

trabalho. O cotidiano escolar trás transformações imersas que antecipam a sociedade futura.

A análise das crônicas trouxe a constatação de o espaço de relações produzido pela interação entre práticas docentes e compromisso discente não se tratava de uma fissura e sim um espaço silenciado na análise e que não havia falta de interação, pelo contrário, neste espaço há muita interação, porém, este é um espaço privilegiado para a aprendizagem, em que se constrói referências e inferências do cotidiano escolar, porém ocorrem conflitos. Um espaço em que as rotinas se reestruturam e que indicam novos caminhos na busca de uma interação com o cotidiano.

Este espaço indica a ação das práticas docentes e do compromisso discente como elemento fundamental para a mediação da aprendizagem, porém, está relação aponta o conflito, tendo como palco o cotidiano escolar.

Comprovo assim, a tese de que dedicar à investigação, o olhar para esse espaço subjetivo gerado pela intersecção entre estas duas forças pode contribuir na compreensão das relações de aprendizagem no cotidiano escolar, uma vez que é nesse espaço que é possível analisar o que se ouve e o que se silencia nas relações sobre o conhecimento.

Este cotidiano não é um espaço físico e sim construído entre os sujeitos em relação, alunos e professores, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Como processo, é constituída por rotinas, porém não é somente constituído por rotinas, é um espaço que vai além do físico, pois envolve relações pessoais e nele há a inserção gradual do cotidiano, responsável pelo

movimento gerador da relação com a aprendizagem entre alunos e professores.

Este movimento foi o foco de análise das crônicas, a esse movimento chamei de relação no espaço de interseção, gerado pelo compromisso discente e as práticas docentes. Nele busquei resposta para a questão de investigação: *no cotidiano escolar as práticas docentes e o compromisso discente não são forças antagônicas, compreender o que realmente acontece, o que realmente a escola é capaz de fazer nesse cotidiano é compreender como essas forças interagem na construção e formação dos sujeitos da educação, aqui compreendidos docentes e discentes. O que revelar sobre esse cotidiano, constituído de rotinas e de tantos cotidianos, entre práticas docentes e compromisso discente, que possibilite um repensar sobre a relação/interação nas práticas escolares?*

Ao que respondo após a análise: o cotidiano escolar em seu espaço de relações, fruto da interação entre as práticas docentes e o compromisso discente revela relações vivenciais de aprendizagem sobre o ambiente escolar, em que foi detectado duas forças, não antagônicas, mas que se compõem ou se complementam, aqui enunciadas como as práticas docentes e o compromisso discente. A interação entre estas forças resultam na aprendizagem, porém geram um espaço a ser analisado em que há a relação entre os sujeitos em um espaço histórico determinado, o cotidiano escolar, que representam a vivência por vezes de forma conflituosa, subjetiva e individualizada.

Para chegar a esta subjetividade e individualização utilizei as observações, apresentadas no formato de crônicas, que auxiliaram a

compreender o que ocorre neste espaço de relação, que muitas vezes é silenciado.

Desse silêncio pude desvelar que o compromisso discente está relacionado na compreensão da real função da escola e no valor possível a ser agregado com o conhecimento compartilhado. Mas há uma dificuldade de se compromissar, quando a vida cotidiana é tão imediatista, quando a escola é vista alheia as suas rotinas de escolha, a escola é vista como uma imposição social. Como dito em uma das crônicas, quando a escola é uma incógnita.

Nasce assim uma disputa, um confronto, não como pura agressão, muitas vezes na busca de uma interpretação do próprio sentido de estar ali, do que a escola pode agregar para ele como discente e pessoa. Saber que é um direito está claro, mas como transpor este direito em um benefício está muito longe da sua realidade imediatista.

O aluno que se configura na escola não está para um papel de aluno esquematizado e documentado nos referenciais estudados na academia, ele está para seu tempo histórico e suas necessidades cotidianas, que envolvem família e muitas vezes sobrevivência. São Dorinhas, Joãozinhos, Belinhas e Zequinhas em um espaço referencial de aceitação e compreensão em que atuam como sujeitos de relação.

Em resposta a esta relação encontramos professores, que se dividem entre entrar nesta ciranda de relações ou manter-se fiel ao planejamento rotineiro e seguro, no qual conseguirá comprovar suas ações dentro do conteúdo esperado socialmente, mesmo que não validado como conhecimento.

Professores de formação normatizada, estágios normatizados, condutas normatizadas e ações escolares inusitadas a cada dia. Professores que não se

esquivam de comentar suas angústias, suas condições emocionais e aflições frente a não receptividade discente.

## 8. ENTRE PRÁTICAS DOCENTES E COMPROMISSO DISCENTE: UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL

Sergio e Eu

Ao ler seu texto encontro o seu *o conflito* que remete aos conflitos de apropriação do seu tempo de escola, ao ler o seu *muito*, muito me aflige a mediação que no seu *derrepente* de repente coloquei em foco. Foi na sua nomeação das personagens, sem o cuidado ou respeito de obedecer à norma, de iniciar nomes próprio com maiúscula, é que me perguntei onde fica o respeito com você ser maiúsculo da educação: Aluno. Depois de nove anos, muitas salas e práticas não percebeu a interação com o seu saber para então entender esse espaço que chamo de cotidiano e escola.

(Desabafo, agosto de 2010)<sup>7</sup>

A conclusão representa mais uma parada temporal, do que uma escassez de possíveis indagações. Neste momento a tese chega a sua conclusão temporal, na qual os dados apontam constatações, reflexões também inferidas de e por sujeitos temporais.

Quando me debrucei sobre o tema e propus investigar o cotidiano escolar, parti da minha vivência como professora e como formadora. Fui aos dossiês de estágio e neles inferi a existência de uma fissura entre as práticas docentes e o compromisso discente. Havia um espaço de conflito, que indicava, em um primeiro momento, a falta de interação.

No capítulo introdutório delineei a seguinte argumentação para tese: nos processos educacionais, que se pensa a interação dos sujeitos, não se analisa o movimento e sim o fato, impossibilitando uma análise densa da interação entre os sujeitos nas práticas escolares.

No capítulo dois a análise sobre rotina e cotidiano, apontaram para a característica da rotina com normatização de fatos e o cotidiano como caracterizações de movimentos gerados pela interação das relações ocorridas no espaço escolar.

---

<sup>7</sup> Texto escrito após diagnosticar problemas na escrita de um aluno da então 8ª série e ver a mãe o retirar da escola, pois já que ele não servia para isso melhor ir trabalhar e ajudar em casa.

Os capítulo três delineou o caminho para a investigação e como o olhar deveria buscar os movimentos nas relações no espaço escolar. Os movimentos ocorridos no espaço de interação foram verificados durante a pesquisa do tipo etnográfica, registradas nos capítulos cinco, seis e sete transcritas no diário de observação. Do diário cheguei às crônicas como retrato das relações vivenciadas no espaço de interação em sala de aula.

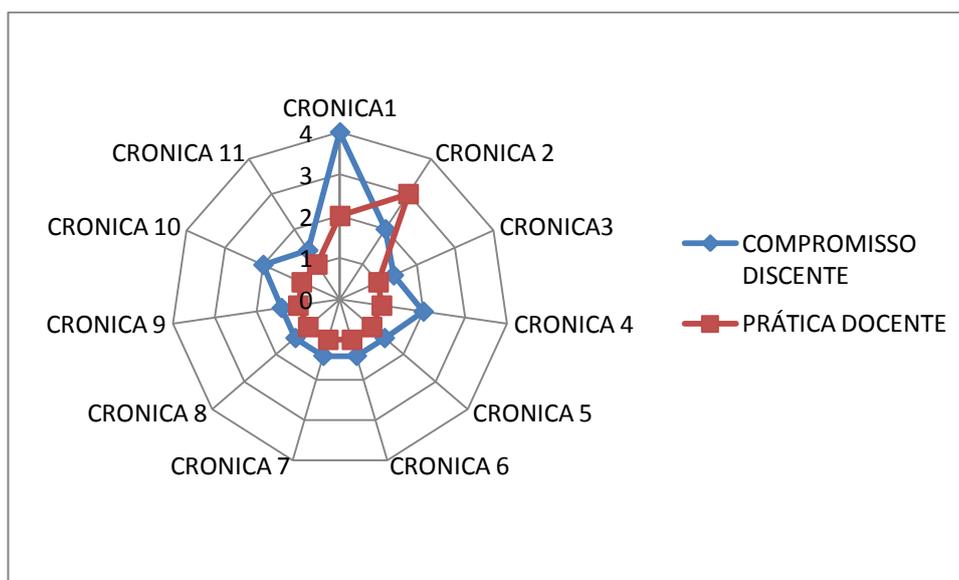
Das crônicas emergiram situações que geraram interpretações sobre as práticas docentes e o compromisso discente em interação, em que emergem -a existência de momentos de aproximação, retração e rejeição entre professores e alunos dentro do mesmo espaço.

Os professores se ocupam com o fato de “dar aula” e os alunos com o fato de “receber uma nota e estar presente neste espaço tempo chamado aula”. O movimento, que é gerado pela troca de conhecimentos, experiências e vivências manifestam-se em muitos momentos como ações isoladas e por fugas produzidas da intencionalidade do processo ensino aprendizagem, tanto por discentes como docentes. Dito de outro modo parece ocorrer desencontros entre as intenções de professores e estudantes, embora ambos se encontrem na sala de aula.

Assim ocorre a existência de um espaço subjetivo em que as relações discentes e docentes são expressas. Este espaço se dá na intersecção produzida pelas práticas docentes e pelo compromisso discente, no momento em que são colocadas e pontuadas por seus agentes. É um espaço de conflitos e fugas, mas substancialmente é o espaço possível de construção da aprendizagem.

A figura 19 busca retratar o espaço de relação gerado pela interação das práticas docentes e o compromisso discente como uma teia em que ocorrem vários movimentos, expressos nas crônicas.

Figura 19 Pontos de Referências entre Práticas docentes e Compromisso discente



Fonte 25 - Relatório de Análise - Capítulo 6

Ao tomar a figura 19 como uma metáfora do espaço de interação ou da sala de aula, aceitando que tanto as práticas e o compromisso acontecem nessa “teia” e tanto melhor seriam se convergissem, ou pelo menos tangenciassem o objetivo de construir interagindo com o conhecimento em sala de aula, que está representado “metaforicamente” pelo centro da figura. Desta forma em uma leitura por dispersão, o quando o compromisso e as práticas se afastam ou se aproximam do centro no espaço de interação compreendemos a construção da aprendizagem no cotidiano escolar.

Como expressa a crônica 3, professores e alunos trabalham em conjunto em torno dos objetivos propostos para a aula. Porém, na crônica 1 há um distanciamento, quase uma rejeição dentro do espaço de interação, igualmente na 4 em que durante a exposição do conteúdo é quase um monólogo.

Mesmo nas crônicas 7 e 11 em que atividade interage com os estudantes, a relação entre professor e estudantes é frágil. Na crônica 8, 9 e 10 a participação se intensifica, sem o calor da interação, pois o envolvimento parece mais de execução, produção que de entendimento, contudo as perguntas são pertinentes. Já na crônica 2 ilustra a possibilidade de interação em construção, quando vemos uma tangência. O que se evidencia, de modo geral, é a linearidade das práticas, que algumas vezes tentam abarcar o compromisso discente, este expresso de forma periférica e desarticulado da ação docente. A aprendizagem ocorre nem sempre em relação ao proposto pelo professor, pela escola. Os resultados do desempenho dos estudantes expressos nos índices das avaliações das turmas permitem indicar objetivamente que ocorre aprendizagem, ainda que não correspondam ao preconizado nas políticas educacionais.

Ao tomar a figura 19 como uma metáfora do espaço de interação ou da sala de aula, aceitando que tanto as práticas e o compromisso acontecem nessa “teia” e tanto melhor seriam se convergissem ou pelo menos tangenciassem o objetivo de construir interagindo com o conhecimento em sala de aula, que está representado “metaforicamente” pelo centro da figura. Desta forma a leitura é por dispersão. O quando o compromisso e as práticas se afastam ou se aproximam do centro no espaço de interação.

A dispersão permite observar que o compromisso discente e a prática docente estão em constante relação, por vezes em um esforço mútuo, entre professores e alunos, de aproximarem a prática docente e o compromisso discente, como ilustrado na teia que representa as crônicas 3, 5, 6, 8, 9 e 11. Em que observamos uma tangência, entre práticas e compromisso, ou no

distanciamento, expresso na crônica 1, em que há quase uma rejeição dentro do espaço de interação. A figura 19 apresenta na crônica 2 a urgência do compromisso discente e o repensar da prática docente, quando observado que a prática docente se afasta do centro e o compromisso se aproxima, uma vez que é o aluno que busca a constante interação, mas não é ouvido. Porém, o que fica evidente é a linearidade das práticas, que algumas vezes tentam abarcar o compromisso discente, que está representado de forma periférica à ação docente.

As crônicas expressam o espaço de interação entre professores e alunos. As situações vivenciadas são recorrentes e vão além do que estruturam as rotinas de planejamento e instruções normatizadas da formação dos docentes.

A tese “Um olhar sobre o cotidiano escolar: entre práticas docentes e compromisso discente”, ao tomar por objeto de estudo a relação docente e discente no cotidiano escolar, entende a existência de um espaço de relação não investigado em que ocorre o encontro, por vezes, conflituoso de práticas e compromisso. Ao longo das análises estão indicadas as inferências realizadas, que não serão retomadas novamente.

Cabe destacar que esse estudo revelou a existência do cotidiano escolar denso de conflitos, por vezes compreendido como uma fissura existente entre professores e alunos. Uma fissura entre rotinas e cotidianos, aqui compreendidos como normatizações e interações culturais, porém rotina e cotidiano não são antagônicos, são concomitantes. Foi possível apontar encontros e desencontros nesse espaço privilegiado para a aprendizagem.

Para esse espaço, denominado cotidiano escolar, proponho um repensar, que se inicia na formação docente ao se agregar aos estudos dos fundamentos psicológicos, didáticos, filosóficos, antropológicos, sociológicos e metodológicos que envolvem a escola, mas a partir do cotidiano escolar. Não como um fundamento agregado, porém como um fundamento relacional, em que o olhar seja interpretativo, compreensivo para as práticas escolares, uma vez que a teoria educacional é ciência constituída por sujeitos, que por sua natureza são subjetivos, mas interagem e compreendem.

Termino agora o texto com Timóteo capítulo 4 versículo 7 : “combati o bom combate, terminei a carreira, guardei a fé”. Por muitas vezes considerei impossível chegar ao ponto final deste texto, a cada dia a rotina me levava longe, mas o cotidiano me trazia novamente para o caminho. Eram as surpresas e o inusitado que me devolviam a fé. A fé que estava em todos os lugares, na menina que fui e desejou ir à escola com seu guarda-pó xadrez de longas mangas e de cor azul, da professora que adora giz colorido e da acadêmica que ama livros, ama conversar, riscar e se apropriar de cada palavra, a fé que está na mulher que se encanta com o mundo e acredita na criação e perfeição de Deus, acredita na educação, por isso combate, por isso percorre cada carreira.

Como na citação inicial: “as palavras me antecedem”, mas por elas estou presente no cotidiano e me relaciono nesta intersecção de tantos olhares.

**REFERÊNCIAS**

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 5ª Edição. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, N. Cultura e Cotidiano Escolar. **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, p. 62-74, Agosto 2003. ISSN ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12 junho 2012.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 1ª Edição. ed. São Paulo: Papirus, v. I, 2009.

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11ª Edição. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 1º Edição. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª Edição. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª Edição. ed. Lisboa/Portugal: Loyola, 2010.

BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas**. 3ª Edição. ed. São Paulo: Vozes, 1976.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BIBLIA SAGRADA Nova versão internacional (nvi) Sociedade bíblica internacional Colorado Springs, EUA. Ed.imprensa bíblica brasileira, Rio de Janeiro, 2001.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A.-L. . **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas: Autores Associados, 2012.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 16ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2009.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: morar, cozinhar. Tradução de Lúcia Endlich Orth Ephraim F. Alves. 9ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, v. 2, 2009.

CHADWICK, C.; OLIVEIRA, J. B. A. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. 1ª Edição. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeito e como recusa. In: SILVA, T. T. D. S. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8º Edição. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 87-110.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. Paran.Desenv, Curitiba, nº95, jan/abr**, p. 101-108, 1999.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. 1º Edição. ed. Rio de Janeiro: Ltc, v. I, 1989.

GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 1ª Edição. ed. São Paulo: Cortez, v. I, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 4ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8ª Edição. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. I, 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. D. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 3ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

KOSIK, K. **A Dialética do concreto**. 6ª Edição. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 1995.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. 19/07/2005 *V Colóquio Iternacional sobre Gestión Universitaria em América Del Sur*.

LEFEBVRE, H. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Madri: Alianza Editorial, 1972.

LÜDKE, M. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educação e Sociedade**, 22, n. XXII, Abril 2001. 77-96.

LÜDKE, M. A Complexa Relação entre o Professor e a Pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11ª Edição. ed. Campinas: Papirus, 2010. Cap. 2, p. 27-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9ª Edição. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

MARTINS, P. L. O. As Formas e Práticas de Interação entre Professores e Alunos. In: VEIGA, I. P. A. **Lições de didática**. 5ª Edição. ed. Campinas: Papirus, 2011. Cap. 4, p. 75-99.

MATOS, G. D. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. seleção José Miguel Wisnik.

MASSAUD, MOISÉS. **Dicionário de termos literários**. 12º Edição. São Paulo: Cultrix, 2004.

MAURICE TARDIFF, CLAUDE LESSARD. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 32.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PARANÁ, S. D. E. D. E. S. D. E. D. D. E. F. **Diretrizes Curriculares da Educação**. Curitiba: [s.n.], 2008.

PIMENTA, GARRIDO, GHEDIN, EVANDRO. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução de Marina Appenzeller. 1ª Edição. Campinas: Papirus, v. II, 1995.

ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. 5ª Edição. ed. México: Paidós, v. I, 2005.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: história y cultura en los procesos educativos. 1ª Edição. ed. Buenos Aires/Argentina: Paidós, v. I, 2010.

ROMANOWSKI, J. **Formação e profissionalização docente**. 3º. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

ROMANOWSKI, J. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. A. **Lições de didática**. 5ª Edição. ed. Campinas: Papyrus, 2011. Cap. 5, p. 101-122.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWCZ, L. A.; MARTINS, P. L. O. Saberes Docentes e os Determinantes da Prática Social. **Diálogo**, Curitiba, v. IV, p. 11-23, set/dez 2005.

SANTOS, B. D. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8ª Edição. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2011.

SANTOS, J. T. **Para ler Platão**: a ontoepistemologia dos diálogos socráticos. São Paulo: Edições Loyola, v. I, 2005.

SANTOS, O. J. D. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: [s.n.], 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8ª Edição. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, A. **Gêneros literários**: Série Princípios. 3º Edição. ed. São Paulo: Ática, 1997.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. 1º. ed. Porto Alegre: Penso, v. I, 2011.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. 5ª Edição. ed. [S.l.]: Livros Horizonte, 2000.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIFF; LESSARD. **O trabalho docente**: elementos par uma teoria da docência como profissão de integrações humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 6ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

WELLER, V.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 1ª Edição. ed. Petrópolis: Vozes, v. I, 2010.

WILLIAMS, R. **Palavra chave**: um vocabulário da cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. 1 Edição revisada. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA A GRAVAÇÃO DOS DOSCENTES

**Doutoranda Marlei Gomes da Silva Malinoski**  
**Orientadora: Doutora Joana Paulin Romanowski**

### OBJETIVO:

Descrever e analisar as narrativas de educadores sobre suas vivências e conflitos na busca de aproximar as relações cotidianas de tal modo que favoreçam a inclusão dessas no processo de formação de professores.

### PROFESSORES

#### Caracterização do entrevistado

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Instituição que se formou: Ano: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no curso \_\_\_\_\_

Disciplinas ministradas ao longo da docência e hoje: \_\_\_\_\_

Experiência na educação básica: \_\_\_\_\_

1. – Na sua compreensão o que é rotina escolar? (explique)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. – Na sua compreensão o que é cotidiano escolar? (explique)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. – Já percebeu uma espécie de "barreira" entre você e os alunos? Se sim, como você a define?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 2 - ENTREVISTA - ALUNOS**

Eu,

\_\_\_\_\_ estou sendo convidado a participar da pesquisa **UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR: A FORMAÇÃO DOCENTE POR E NO LOCAL DE TRABALHO**. A pesquisa servirá de base para a pesquisa de doutoramento da Professora Mestre Marlei Gomes da Silva Malinoski – aluna de doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Orientadora: Doutora Joana Paulin Romanowski

1 - Observe as palavras abaixo e circule as que lhe fazem lembrar de ESCOLA

FUTURO - CIDADÃO - DIREITOS - DEVERES - VIDA - REGRAS - PRÓXIMO - DISTANTE - AMIGOS - COMPREENSÃO - REPETIÇÃO - NOVIDADE - OBRIGAÇÃO - INTERESSE - IGUALDADE - FAMÍLIA - DESENVOLVIMENTO - PADRÃO - COTIDIANO - ROTINA

2 - Observe as palavras abaixo e circule as que você julga ter menos relação com ESCOLA.

---

---

---

FUTURO - CIDADÃO - DIREITOS - DEVERES - VIDA - REGRAS - PRÓXIMO - DISTANTE - AMIGOS - COMPREENSÃO - REPETIÇÃO - NOVIDADE - OBRIGAÇÃO - INTERESSE - IGUALDADE - FAMÍLIA - DESENVOLVIMENTO - PADRÃO - COTIDIANO - ROTINA

3 - Você já sentiu, em sala de aula, que parece existir uma barreira entre você e o professor, quando ele está explicando a matéria?

---

---

---

## ANEXO 1

# Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de julho de 1997, Seção I, página 14295

## DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a Professora *MARLEI GOMES DA SILVA MALINOSKI* está autorizada a utilizar, em sua pesquisa acadêmica, os dossiês de estágio dos alunos do curso de Letras dos anos por ela selecionados, entre 2004 a 2011. O resultado da investigação poderá ser utilizado na pesquisa de doutorado da professora desde que não seja mencionado o nome dos acadêmicos e nem das instituições que serviram como locais de estágio. Os pareceres resultantes da investigação expressaram as conclusões obtidas pela autora e serão de responsabilidade da mesma. Os dossiês foram cedidos como fonte de pesquisa, como prevê sua utilização nos Laboratórios de Ensino e Aprendizagem da Instituição. Espera-se da pesquisadora a divulgação da sua pesquisa e que a mesma contribua na formação e práticas docentes.

Por ser expressão da verdade, firmamos a presente.

Curitiba-PR, 04 de abril de 2011.

**Universidade Tuiuti do Paraná**



*Carmen Luiza da Silva,  
Pró-Reitora Acadêmica.*

CAMPUS PROF. SYDNEI LIMA SANTOS E REITORIA

Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 335 - Stº. Inácio - 83910-330 - Fone (41) 3331-7700 - Fax (41) 3331-7702