

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAYS ROSALIN DE ARAUJO

**QUE TEMPO TEMOS? ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE E O TEMPO ESCOLAR**

RIO DE JANEIRO

2008

THAYS ROSALIN DE ARAUJO

**QUE TEMPO TEMOS? ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO DOCENTE E O TEMPO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

RIO DE JANEIRO

2008

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a memória de *meu pai* e a esperança de acreditar que a vida só tem sentido quando vivida sem medo e na eterna busca de *melhores tempos*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, em especial a minha mãe, pela compreensão e solidariedade incondicionais.

Aos colegas da turma do mestrado em educação da Unirio – turma 2006 –, pelas trocas acadêmicas e pelos momentos em que compartilhamos angústias e alegrias. Destaco, de maneira carinhosa, as colegas: Heloisa Helena, Janete Teixeira, Jussara Cassiano, Luciana Campos, Neide Ana, Ricardina Reis, Tatiane Rosa e Virgínia Schindhelm.

Aos meus companheiros de magistério, especialmente aos profissionais da Escola Municipal Barro Branco, que me possibilitaram momentos ricos de reflexões e questões.

A minha amiga Renata Macedo pela ajuda na realização do Abstract e pela alegria que nos contagia.

E a professora Lígia Martha, pela sinceridade e respeito quanto a minha formação como pessoa, professora e pesquisadora.

“Os dias talvez sejam iguais para um relógio, mas não para um homem.”

Marcel Proust

RESUMO

A prática educativa e suas especificidades vêm sendo bastante investigadas desde as últimas décadas do século XX até os dias atuais. Vários temas referentes ao fazer pedagógico ganham destaque, sobretudo quando se pensa na(s) aprendizagem (ns) dos atores sociais participantes dos / nos tempos educativos. Nessa perspectiva, pressupomos que o *tempo escolar* apresentasse como elemento significativo e determinante nessas práticas, necessárias para a reflexão e (re) organização deste tempo e da atuação docente, no que se refere a sua formação - profissionalização. Pensando sobre a formação docente, não descaracterizamos os saberes pertinentes as formações de vida, do magistério, acadêmica ou de normas da profissão; todavia, consideramos que estas complementam aquele conhecimento, que é forjado na escola, isto é, os professores constroem uma epistemologia própria de sua prática. Uma escola que pensa seus tempos e valoriza os saberes dos professores possibilita que estes se tornem práticos e formadores. Nesse sentido, entendemos o tempo enquanto componente escolar, o qual é determinante na compreensão da teia que compõe a prática docente e sua profissionalização. Em se tratando desta problemática – a escassez do *tempo de trabalho docente* – percebemos que os arranjos realizados em prol de mais tempo, nas escolas, são decorrentes de mobilizações dos professores, assumindo um caráter conquistado e não decretado. Esta investigação, baseada no *tempo* e na *profissionalização docente*, trabalha com autores como CORREIA (1996), ELIAS (1998), ZEICHNER (1998) e TARDIF (2002). A metodologia aplicada foi o estudo de caso, com observação sistemática e entrevistas realizadas em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias (RJ), bem como utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Pretendíamos analisar como se dá a organização do tempo escolar na organização do trabalho docente. Assim, partimos do pressuposto de que as escolas *marcam a diferença* e que esta escola *é igual e diferente* das outras existentes, ou seja, seu trabalho se diferencia por sua história, clima escolar e organização de trabalho de seus profissionais. Até o momento, elaboramos conclusões parciais que nos levam a refletir sobre a necessidade de mais tempo – remunerado – para os professores estudarem e planejarem seu trabalho, isto é, que verdadeiramente haja condições para sua permanente formação em serviço, sem que seja necessário “usurpar” o tempo do aluno, eliminado assim, um suposto antagonismo entre o tempo do aluno e o tempo do professor e garantindo, de igual maneira, estes dois tempos.

Palavras-chave: 1. Trabalho docente. 2. Tempo escolar. 3. Políticas públicas em educação do município de Duque de Caxias.

ABSTRACT

The educational practice and its particularities have been investigated since the last decades of XX century until today. Many themes about teaching have been drawing attention, mainly when we think about social actor's learning. Thinking about this perspective, we assume that the school time is a significant element and it is determinant for this practice, and they are necessary for reflections and reorganization of this time and for the teacher's practice - it refers to teachers training and vocational. Thinking about teacher's training, we can't deny their life's knowledge, their experiences during educational practice as teachers, academic or professional rules; however, we agree that these experiences complement their knowledge and this knowledge is masked in the school. The teachers build their own epistemology educational practice. A school that is worried about time and value the teacher's knowledge allows these teachers to become practical and trainers. Accordingly, we can understand that time is a component of the school, and it leads to an understanding that composes the educational practice and its vocational. Addressing this issue – the shortage of the teachers' work time, we notice that everything that are done to increase this time on the school are teachers' mobilization and they are assuming something that they won and not something which was decreed. These investigations based on the time and teachers' vocational are working with authors as CORREIA (1996), ELIAS (1998), ZEICHNER (1998) and TARDIF (2002). The methodology applied as the case of study, with systematic observation and interviews. These interviews were done in a Municipal School of Duque de Caxias (RJ), and besides it we have done the analysis of content (BARDIN, 1979). We were concerned to notice how the organization can deal with school time and how they deal with the way teachers organize their time. So, were noticed that the schools which control the difference of the time are different and equal from the others, and their works are recovered by their history, school climate and work organization. So far, we end up to a conclusion that the teachers need more time – paid. During this period the teachers could have more time to study and plan their work. It is necessary that theses teachers win real conditions for their constant in-service training, without stealing the students' time. This way we eliminate the antagonism between student's time and teacher's time – ensuring the same way these two times.

Key-words: 1. Working teaching, 2. School time, 3. Public policies on education of the municipality of Duque de Caxias.

Sumário

1. O PORQUÊ DO TEMPO, DA ESCOLA E DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	9
1.1. Percurso Teórico-Metodológico.....	15
2. TEMPO COMO OBJETO DE ANÁLISE.....	27
2.1. Reflexões sobre o Tempo.....	31
2.2. Construção Social do Tempo da/na Escola.....	40
3. FORMAÇÃO, TRABALHO E SABERES DOCENTES NA TEIA DO TEMPO DA ESCOLA.....	46
3.1. Sobre Produção e Alienação do Tempo e a Organização do Trabalho Docente.....	49
3.2. Clima Escolar e Organização do Trabalho Docente.....	60
4. TEMPO, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO.....	66
4.1. Município de Duque de Caxias: o Ciclo e o Tempo de Escola na(s) Escola(s).....	68
4.2. E. M. Barro Branco: uma Instituição que <i>Faz</i> a Diferença?.....	76
4.3. Tempo e Organização do Trabalho na Escola: para Além do Conformismo.....	82
5. POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR.....	116
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS.....	129

1. O PORQUÊ DO TEMPO, DA ESCOLA E DO TRABALHO DOCENTE

A prática educativa e suas especificidades vêm sendo bastante investigadas desde as últimas décadas do século XX até os dias de hoje. A partir desses estudos, vários temas referentes ao fazer pedagógico ganham destaque, sobretudo quando se pensa na(s) aprendizagem (ns) dos atores sociais participantes dos / nos tempos educativos. Nesta perspectiva, pressupomos que o *tempo escolar* apresenta-se como elemento significativo e determinante nessas práticas, necessárias para a reflexão e (re) organização deste tempo e da atuação docente, no que se refere a sua formação – profissionalização. E por que esta pressuposição?

Refletindo sobre o *tempo escolar* e sua relação com as práticas educativas, concordamos com Santos (1999) quando este afirma que “... é necessária uma outra forma de conhecimento, compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.” (p. 53). Sob esta premissa, toda produção escrita está estreitamente relacionada a história de vida de quem a produz. Portanto, o presente estudo vem sendo pensado a partir de vivências e práticas que defendo e (re) construo em minha trajetória, como profissional de educação.

Essa trajetória iniciou-se em 1997, quando ingressei no Colégio Estadual Carmela Dutra, mais especificamente em seu Curso de Formação de Professores. No ano 2000, iniciei o Curso de Pedagogia, na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Minhas primeiras reflexões relacionadas a pesquisa em Educação, em especial sobre o tempo escolar, iniciaram-se nessa instituição de ensino superior, onde participei, no NEEPHI¹, como bolsista PIBIC / CNPq, entre os anos de 2001 e 2003. Tal experiência foi muito rica em minha atuação acadêmica e profissional, pois os estudos, discussões e pesquisas de campo em vários CIEPs² do estado do Rio de Janeiro possibilitaram-me a inserção no meio escolar e o desenvolvimento de um olhar crítico e investigativo, até então pouco cultivado. A fim de complementar meus estudos, no ano de 2005, realizei Pós-Graduação *Lato Sensu* em Orientação Educacional, na Universidade Cândido Mendes – UCAM.

¹ O NEEPHI - Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral é um núcleo de estudos e pesquisas, existente na Escola de Educação da UNIRIO e no Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo objetivo é refletir acerca da educação integral e do tempo integral na educação brasileira.

² CIEPs é sigla para Centros Integrados de Educação Pública, instituições escolares criadas no governo Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro (décadas de 80/90), com o objetivo de abrigar uma educação integral de

Mesmo após estes anos de formação ininterrupta, percebi a necessidade de prosseguir minhas investigações em Educação, uma vez que minha prática como professora de Ensino Fundamental me instigava e instiga a buscar reflexões e proposições para os percalços que se apresentam na escola. Assim, o Mestrado em Educação, que iniciei em março de 2006, vem endossar o desejo de aprofundamento dos estudos pertinentes a Educação, especialmente no que diz respeito a prática educativa. Assim, pretendo agir, com mais propriedade, nas demandas que são urgentes no instigante universo escolar.

No momento, trabalho na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, onde atuo como professora do Ensino Regular Noturno (ERN). No entanto, já atuei nesta mesma rede de ensino, por dois anos, como professora do 3º ano do ciclo de alfabetização / escolaridade do primeiro segmento do Ensino Fundamental. No ano de 2005, trabalhei com uma turma de alunos rotulados com “dificuldades de aprendizagem” que possuíam, em média, onze anos de idade, ou seja, apresentavam uma significativa defasagem idade/ciclo.

Estas experiências foram determinantes na construção da proposta de estudo que ora apresentamos, pois a partir de minha atuação como pesquisadora, conjugada a minha prática como professora, foram surgindo certas inquietações acerca do fazer docente, especialmente no trabalho com o ciclo de alfabetização. Tais inquietações, constantemente compartilhadas com colegas de profissão, se relacionavam e se relacionam, sobretudo, com o trabalho docente nesse modelo de organização institucional, trazendo o tempo escolar como crivo a discussão e reflexão.

A partir do ano de 2005, senti a necessidade de participar de espaços de discussão e de troca de experiências. Assim sendo, me juntei a quatro professoras da rede de ensino de Duque de Caxias e começamos a nos encontrar mensalmente, organizando um grupo de estudos que tinha, como objetivo, aprofundar questões e inquietações surgidas no cotidiano escolar e, mais ainda, formular talvez, instrumentos para intervir nesta rede de ensino.

Reforçando esta necessidade, o grupo começou a enfrentar dificuldades para realizar os encontros mensais, uma vez que nos faltava *tempo* para darmos continuidade aos trabalhos iniciados. Eis o primeiro problema: a escassez de tempo para reflexão sobre nossa prática, situação que é latente em boa parte dos profissionais de educação. Isto é, são muito limitados, ou inexistentes, os momentos de estudo e reflexão sobre nossas práticas, assim como a elaboração de questionamentos e debates que se revertam em políticas e ações que possam ser realizadas por estes profissionais e pelos órgãos que as elaboram, neste caso específico, a

Secretaria Municipal de Educação do Município (SME) de Duque de Caxias.

Sempre pensei, inclusive em minha monografia da Graduação e também na da Pós-Graduação, a respeito do tempo do aluno, sua singularidade na aprendizagem, em uma sociedade onde “tempo é dinheiro”³. No entanto, nos parece igualmente pertinente pesquisar esta mesma problemática – o tempo – na prática do profissional de educação.

Como relatamos e defendemos no início deste texto, nossas escolhas profissionais e estudos refletem e são refletidos em nosso cotidiano. Nesse sentido, o tempo, seus meandros, isto é, tudo que se relaciona a ele, sempre nos instigou, pois percebemos os inúmeros momentos em que somos vítimas dessa “corrida contra o tempo”, em nossas ações, e principalmente quanto a ausência de ações. Assim, o estudo iniciado na graduação em Pedagogia voltou a tona, começando a delinear-se como temática sobre a qual se pretendia continuar a refletir: o tempo *na* e *da* escola – tempo institucional e tempo do profissional de educação.

A organização escolar em ciclo, realidade educacional no município de Duque de Caxias prevê uma resignificação do tempo escolar, ou seja, o tempo pensado de maneira mais flexível, em que este atue não como *vilão* e sim enquanto aliado do processo educativo. Pode prever, também, a reflexão e reformulação de outros componentes escolares, tais como o currículo, a gestão e a avaliação. Portanto, pretendemos estudar, mais profundamente, as relações existentes entre o tempo escolar constituído e as ações que buscam essa sua resignificação, tentando refletir sobre possibilidades de organização desse tempo no referido município.

Pensando então a escola a partir do **tema** das *concepções e práticas do tempo nas instituições escolares* e refletindo, mais precisamente, sobre *a organização do tempo escolar no trabalho docente* como **objeto de estudo**, a investigação que realizamos decorre das observações da minha prática profissional levando em consideração, também, a realidade de uma instituição específica na rede pública de ensino do município de Duque de Caxias.

O **problema** desta investigação insere-se na análise do tempo na escola, no município de Duque de Caxias, bem como do trabalho docente, ou seja, *como se organiza o tempo do profissional de educação e quais são os desafios, entraves, possibilidades do tempo escolar e suas influências na organização do trabalho docente, no que tange a sua atuação*,

³ Expressão de Benjamin Franklin (século XVIII).

planejamento e estudos dentro desse tempo específico.

Partindo das situações e problemas a que nos referimos, consideramos que a **justificativa** para a realização desta investigação encontra-se na *configuração que este componente – o tempo – vem assumindo no cotidiano escolar*. No entanto, entendemos que este precisa ser pensado a luz de outras tantos elementos que coexistem dentro dessa instituição formal de ensino, por exemplo, em se tratando do modelo de enturmação por ciclo. Para isto, foi necessário refletir sobre a construção histórico-social do tempo escolar e como este influi na dinâmica da escola.

Em uma reflexão mais ampla, o problema proposto é decorrente da desconfiança em determinadas crenças ou hábitos. A prática docente sofre a tirania do sistema econômico capitalista e também em relação ao tempo, não sendo, muitas vezes e aparentemente possível, refletir e agir sobre uma prática desgastante e sobrecarregada de aulas. Todavia, entendemos que tal cenário é possível de ser modificado pelos próprios professores, mesmo que não radicalmente. Nesta lógica, “o que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver.” (Corazza, 2002: 119).

Outras reflexões complementares se farão necessárias, principalmente quando o tempo for relacionado as atividades docentes e aos contatos com seus pares, em uma escola ciclada. Assim, se nessa instituição o professor tem o seu tempo, como intensificá-lo, ressignificá-lo, com o exíguo tempo docente?

Consideramos de extrema **relevância** interrogar uma nova forma de se pensar o tempo docente, isto é, seus fazeres pedagógicos e a organização do tempo de seu trabalho no cotidiano escolar. Em outras palavras, como os professores lidam com o tempo? O tempo domina o professor, ou acontece o contrário? De qual tempo este professor dispõe para se organizar?

No que tange a organização escolar em ciclo, evidenciamos que o tempo de exclusão das classes populares, tanto do acesso quanto da permanência na escola, continua a ser significativo, contrariando o que dizem os pressupostos desta proposta, a qual se pretende mais democrática e atenta ao respeito e condições indispensáveis a aprendizagem dos que participam do processo educativo.

Sendo assim, a partir da justificativa e do problema supracitados, elaboramos as seguintes **questões de estudo**:

1. Quais são as relações existentes entre a organização da sociedade capitalista, a

construção social do tempo e o tempo escolar?

2. Como se organiza esse tempo escolar, especificamente em relação ao trabalho docente?

3. De que forma foi organizada a implantação do ciclo de alfabetização no município de Duque de Caxias e quais eram as reflexões referentes ao tempo escolar e em especial, ao tempo específico do profissional de educação?

4. Existe alguma prática diferenciada em relação ao tempo e a organização do trabalho docente na rede de ensino do município de Duque de Caxias? Em caso afirmativo, como se dá a relação com o tempo – tempo escolar?

Pensando nas respostas e as perguntas formuladas, traçamos o **objetivo geral** deste estudo, ou seja, *investigar a organização do tempo escolar no trabalho docente, em uma escola da rede do município de Duque de Caxias, que trabalha dentro de uma perspectiva ciclada.*

A partir desse objetivo geral, traçamos também os **objetivos específicos** a serem alcançados nesta investigação:

1. Discutir as relações existentes entre sociedade liberal / capitalista, tempo e tempo escolar.

2. Relacionar o tempo escolar com a organização do trabalho docente.

3. Analisar documentos relativos à implantação do ciclo de alfabetização no município de Duque de Caxias, mais especificamente no que tange ao tempo escolar.

4. Investigar as experiências dos profissionais de uma escola desse município, buscando perceber a valorização dada ao tempo como fator impulsionador de momentos de construção e avaliação das ações, estratégias e alternativas de trabalho.

Como nas monografias de graduação e pós-graduação privilegiei o tempo do aluno, mais especificamente em relação aos aspectos de sua aprendizagem, neste estudo abordamos a organização do trabalho docente, uma vez que estamos atuando em escola e buscamos apresentar reflexões de caráter propositivo. O trabalho desenvolvido pretendeu ser de qualidade; portanto, como o Curso de Mestrado necessita ser concluído em dois anos, entendemos ser mais prudente fazer um **recorte temático** e, no caso, o que mais nos mobiliza, atualmente, é essa relação entre o *tempo na escola* e a *organização do trabalho docente*.

Como as questões de estudo e os objetivos deixam entrever, a investigação tem, como **recorte**, o município de Duque de Caxias, e a adoção do ciclo de alfabetização em sua rede de ensino. Por isso, seus **limites** compreenderão o estudo sobre o tempo escolar, e especialmente este modelo de organização permeando o trabalho dos profissionais de educação, pensado dentro da perspectiva de organização escolar por ciclo, existente na referida rede de ensino há mais de uma década.

Assim sendo, as intenções apresentadas até o momento se concretizaram através um mergulho teórico-metodológico que possibilitou melhor compreendê-las, no processo mesmo de sua desconstrução/construção. Passamos a refletir sobre esse percurso.

1.1. Percurso Teórico-Metodológico

Conforme vimos discutindo, o *tempo* – por sua natureza social e pelas práticas que comporta – constitui-se como fator imprescindível nas reflexões que levam em conta a(s) sociedade(s) e os grupos que o constroem. Entendido enquanto componente escolar será determinante na compreensão da teia que compõe a relação pedagógica existente entre a prática docente e sua profissionalização.

Historicamente, a organização escolar tem visto o gerenciamento do tempo de forma linear e seqüenciada. Em termos práticos, estamos nos referindo a existência de calendários escolares, bimestres, anos letivos, turnos, graus, seriação, entre uma série de outros fatores. Dentro da escola existem ainda outros *tempos*, como o das rotinas escolares, do recreio, da sala de aula, das equipes, o tempo individual etc. Nesse sentido, as exigências de um tempo mecânico, objetivo e de um outro, mais subjetivo realizam um constante embate – relações de força e de poder – dentro do cotidiano escolar.

Por esse motivo, e levando em consideração o *tempo* e o *tempo na escola*, trabalhamos teoricamente com estudiosos desse campo, como Correia (1996), Krug (1998) e Cavaliere (2001), entre outros. No entanto, para realizarmos esse mergulho no *tempo escolar*, é pertinente discutir o(s) tempo(s) que esses estudiosos caracterizam e relacioná-los com a especificidade do tempo existente nas sociedades capitalistas, como a nossa. Nesta tarefa, contamos, principalmente, com os estudos de Reis (1994) Elias (1998) e Padilha (2000).

Elias (1998), por exemplo, vem ao encontro desta investigação, afirmando que o tempo é, antes de tudo, um símbolo resultante de um longo processo social de aprendizagem. O processo civilizador, denominado por Elias, exerce sobre o indivíduo a noção de tempo por meio da transformação de uma coerção externa em *habitus sociais*⁴. É possível, assim, falar de uma consciência onipresente do tempo que nos governa. Desta forma, o conceito de tempo advém de uma síntese de alto nível, que equivale a idéia de abstração; no entanto, é paradoxalmente considerado algo óbvio, no senso comum, já que seu valor está naturalizado

⁴ O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Habitus>).

nas ações humanas. Nesse sentido, Cavaliere (2001) diz que “... não há nada mais óbvio do que o tempo, e isso o torna pouco visível e pouco óbvio como objeto de estudo.” (p. 118).

Nesta perspectiva, investigamos a organização do tempo escolar em sua relação com a organização sócio-econômica, tendo em vista que a escola é lócus onde o tempo é fator determinante para sua existência, enquanto *instituição*. Desta forma, Correia (1996) afirma que o tempo é destacado nas Ciências Humanas e Sociais como categoria indispensável *na e para a* construção do real.

Portanto, a escola é uma das principais – senão a principal – responsável pela conscientização e formação do conceito temporal na humanidade. Ela é uma *organizadora de tempos*, tão necessária ao desenvolvimento da sociedade industrial que forja, também, a ocupação de um tempo "vazio": o tempo da infância.

Isto significa dizer que, em sociedades capitalistas, a valorização e controle do tempo se fazem presentes em todas as instituições e fazeres diários. Sendo assim, na escola não seria diferente. Esta *tiranía do tempo imediato e escasso* conduz e se torna, em certa medida, elemento comum e naturalizado das ações, e muitas vezes, nas impossibilidades das ações existentes no trabalho desenvolvido na escola moderna.

Por outro lado, podemos dizer que o tempo da escola é concretizado por carga horária e dias letivos, entre outros elementos e passa, assim, pelas dimensões psicológica, social, cultural, subjetiva, objetiva, individual e coletiva, as quais são responsáveis pela formação deste conceito nas pessoas.

Outro estudo que enfocamos, tendo em vista nossos objeto, problema e objetivos, é a *organização do trabalho docente*. Para nos aprofundarmos nesta temática, elegemos teóricos como Nóvoa (1995), Zeichner (1998) e Tardif (2002).

Tardif (2002) trabalha com a questão relativa a(s) natureza(s) do trabalho docente e seus espaços de formação. Afirma que o saber docente é profundamente social e promove um diálogo referente a eles e a formação profissional dos professores, repudiando as abordagens reprodutivistas, assim como as categorias pautadas nas *competências*. De igual maneira, critica as atuações docentes decorrentes eminentemente do saber a partir dos processos psicológicos.

Segundo Tardif (2002), os professores, constroem, através de seus fazeres diários, uma epistemologia própria da prática docente, a qual se fundamenta na consistência teórica de sua formação, mas também nas questões e organização do grupo de professores para as soluções dos problemas existentes em suas práticas.

Assim sendo, este estudo não pretende, e até repudia, tratar a pesquisa em educação com um caráter *normativo*, ou seja, aquela que se fixa naquilo que o professor não faz, e que deveria fazer. Ao contrário, focamos nossos esforços na investigação das conquistas dos professores e como estas se deram, descobrindo seus percalços e sucessos, para que assim possam se perceber com potencial para igualmente se organizarem e se fortalecerem.

Neste mesmo raciocínio, comungamos com a idéia de que a autonomia e conquistas dos professores devem partir das bases, pois presenciamos, em vários momentos históricos, que existe quase que uma rejeição natural e defensiva, por parte dos profissionais da educação, quando algo é imposto ou, na melhor das hipóteses, *dado*. Em contrapartida, esta investigação pretendeu perceber a construção coletiva das conquistas de políticas de educação, feitas pelos profissionais de educação.

Por este motivo, concordamos que os autores selecionados foram pensados a partir da relação de seus trabalhos com o tema em questão. Procuramos aqui relacioná-los com a realidade viva da escola para uma maior compreensão desta, e principalmente para uma reflexão onde a teoria e a prática sejam complementares uma da outra, e não antagônicas.

Para um estudo como o que apresentamos, em que se investiga também o caráter complexo da configuração das escolas, trazemos Nóvoa (*Apud* Mafra, 2003), o qual afirma que, neste tipo de pesquisa, é necessário haver uma análise do que ele denomina como uma abordagem “meso”, isto é, “... uma metodologia situada entre as análises tradicionalmente determinadas de micro e macroestruturas escolares.” (p. 127).

Partindo do pressuposto, colocado por Good e Weinstein (1992), de que as escolas *marcam a diferença*, o estudo pretendeu perceber a configuração de uma escola que reflete suas ações sobre o crivo do tempo escolar e do tempo do professor como fatores significativos. Segundo Canário (*Apud* Zago, Carvalho e Vilela, 2003), é pertinente o estudo onde se percebe que as escolas “... articulam e rearticulam os constrangimentos sistêmicos, a imprevisibilidade e os comportamentos estratégicos que decorrem da autonomia, ainda que relativa, dos atores.” (p. 116). Nesta medida, investigamos como é o *clima da escola* que, em certa medida, determina as relações existentes nestas instituições.

A escola pesquisada é uma instituição que mantém o sistema capitalista, na qual está inserida. Neste sentido, a reproduz. Mas também critica e propõe alternativas ao controle do tempo que este sistema impõe.

Se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinantes, elas igualmente se modificam independentemente dessas

determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades (Mafra, *in* Zago, Carvalho e Vilela, 2003: 125).

Levando em consideração, neste momento, o percurso **metodológico** escolhido, a proposta de investigação trabalha com a **pesquisa bibliográfica** como, de certa forma, as aproximações teóricas anteriores o demonstraram, uma vez que esta oferece uma base conceitual pertinente e necessária para uma melhor compreensão do tema, assim como para a análise dos dados que coletamos. Para Franco (2005), o referencial teórico, em um estudo, funciona com o filtro sobre o qual o pesquisador passa a enxergar e problematizar o tema, por meio de formulações de questionamentos e de possibilidades.

Para fundamentar nosso estudo nessa ótica, trabalhamos também com documentos oficiais que se relacionam com a implementação do ciclo de alfabetização no município de Duque de Caxias enfocando, principalmente, o que esse material diz sobre os elementos sugeridos ao longo da pesquisa e que elegemos para aprofundar – *tempo na escola, organização da escola e trabalho docente/profissionalização*. Além disso, analisamos documentos, como por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada.

Esta pesquisa comporta também a **pesquisa documental**, a qual tem a valiosa possibilidade de endossar e complementar aspectos encontrados em outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista e a observação, mas também pode desvelar outras informações sobre o tema pesquisado. Visa abranger as possibilidades da coleta e conseqüente análise dos dados, para que seja possível também a *triangulação*, isto é, a análise das informações por meio de diferentes ângulos.

A investigação aqui proposta decorre de uma escolha eminentemente política, como já afirma Ruben Alves (1984), ao escrever que *toda pesquisa é um ato político*. Assim, entendemos que estudar o trabalho docente é necessário para a percepção de que os profissionais da educação são – ou melhor, podem ser – produtores e executores de saberes, e que precisam assumir suas ações. Desta maneira, nossas intervenções visam atender os protocolos éticos da metodologia da pesquisa sem, contudo, ficarmos isentas de um posicionamento político sobre os temas / objetos investigados.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os professores da escola pesquisada tiveram ciência de todo o conteúdo do texto antes da entrega final para a Banca Examinadora desta dissertação. Tal postura é condizente com a nossa proposta de trabalho, que se pautou na ética profissional e no compromisso com os docentes desta instituição.

No que tange a ação do pesquisador, compartilhamos com Lüdke e André (2005), ao afirmar que “... o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.” (p. 5). Segundo Bogdan e Biklen (*Apud* Lüdke e André, 2005):

A pesquisa qualitativa ou naturalista... envolve a observação de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (p. 13).

Cabe aqui ressaltar que o contexto em que se pesquisa deve ser inesgotavelmente levado em consideração, bem como todas as situações coletadas nas observações e entrevistas, até que seja feita uma análise mais apurada dos dados que encerram.

Em relação a esta **pesquisa de campo** trabalhamos, mais precisamente, com um **estudo de caso**. Este se baseia nos estudos de Lüdke e de André (2005). Para essas autoras, o estudo de caso visa a descoberta, ou seja, os pressupostos iniciais da pesquisa funcionam como um “esqueleto”. Mas é a partir dos novos conhecimentos, isto é, das descobertas de campo, que este esqueleto vai sendo enxertado, formando um corpo.

O estudo de caso pode ser considerado como uma imersão em uma determinada situação e contexto específicos. Assim, o interesse no estudo de caso, para Lüdke e André (2005), “... incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com casos ou situações”. (p. 17).

Salvaguardando sua singularidade e impossibilidade de generalizações, o estudo de caso possibilita o acompanhamento mais apurado de uma dada realidade e desta maneira a apreensão de elementos, principalmente históricos e contextuais.

Assim, consideramos relevante no estudo de caso a *generalização naturalística* (Lüdke e André, 2005), ou seja, quando o leitor apreende informações que podem ser analisadas sob a luz de sua prática e experiência profissional e assim desenvolve novas reflexões, além do acúmulo que tal estudo oferece para o arcabouço teórico pertinente a sua área de interesse. Tal possibilidade pode ser percebida, em menor ou maior grau, a partir do estudo que desenvolvemos. Desta forma, pretendemos oferecer a possibilidade de revelação da *experiência vicária* (Lüdke e André, 2005), isto é, a associação dos dados da pesquisa com as experiências profissionais dos leitores quando lerem este estudo.

Sendo esta uma pesquisa de natureza qualitativa, entendemos ainda que o estudo de caso apresenta-se como um bom instrumento na percepção de como a escola consegue desenvolver um clima de trabalho onde é possível pensar, refletir e, mais ainda, recriar e ressignificar o seu tempo. Desejávamos observar o desenvolvimento de uma escola que se preocupa com a *formação conquistada* e em serviço, mesmo que de forma não totalmente autorizada, isto é, um tempo “construído” e não “decretado”, fazendo aqui uma alusão a autonomia construída e decretada, estudada por Barroso (1996), e sobre a qual também refletimos em capítulo posterior.

Em se tratando da escolha da escola pesquisada, verificamos que ela é percebida como uma unidade que procura uma ressignificação de seu tempo e organização do trabalho dos profissionais que lá atuam. Esta percepção é forjada nos encontros pedagógicos, assembleias, fóruns de discussão existentes na rede de ensino de Duque de Caxias, dentre outros espaços.

No entanto, percebemos ser necessário legitimar tal escolha – além do já referido reconhecimento dos profissionais dessa rede de ensino – através também do reconhecimento acadêmico, da comunidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, comunicamos a SME que realizaríamos uma pesquisa na *Escola Municipal (EM) Barro Branco*, posteriormente, nos dirigimos a esta escola, para nos apresentarmos, bem como apresentar a proposta de pesquisa, a fim de concretizar tal processo.

Em termos de reconhecimento acadêmico, esta escola é constantemente visitada e pesquisada por professores da Faculdade de Educação da UFF (Universidade Federal Fluminense) e por estudantes e professores da Faculdade de Educação da Unigranrio (instituição particular situada em Duque de Caxias). No que tange ao seu reconhecimento frente a comunidade escolar, percebe-se a participação dos responsáveis nos eventos, palestras e demais atividades propostas.

Sendo a organização do trabalho docente um dos estudos centrais que investigamos, utilizamos a **observação** como primeira etapa da pesquisa de campo deste estudo. Esta técnica, inserida numa pesquisa qualitativa, deve seguir os parâmetros de confiabilidade e validade. Assim sendo, nesta pesquisa, a observação, dentro do campo, teve como foco as características, relações, contextualidade, entre outros elementos que sustentam, prioritariamente, a organização dos profissionais de educação da escola investigada.

Escolhemos a observação como instrumento de coleta de dados, pois se faz necessária uma primeira aproximação com o campo investigado, isto é, com os profissionais que lá estão

trabalhando. Portanto, esta observação pretendeu ser fidedigna, precisa e claramente definida, no que se refere ao objeto investigado. Além disso, procuramos desenvolver uma sensibilidade ao descrever o que se observava e distinguir as ações triviais das essenciais.

De acordo com Vianna (2003), a observação, na pesquisa em educação, aparece como valiosa fonte de informação para o estudo que se propõe. Nesta lógica, fizemos o máximo de anotações detalhadas, lançando mão da sensibilidade, perspicácia, concentração, bem como explorando, ao máximo, a capacidade de observar, isto é, não somente olhar, mas *saber ver* o que está em jogo quando se pensa em organização do trabalho docente.

Ressaltamos que esta observação se sustenta a partir da pesquisa bibliográfica, que se fundamenta no *tempo da escola* e na *organização do trabalho docente*. Neste sentido, os estudos já realizados ajudaram na realização da observação, e de sua posterior análise. Portanto, a observação traz, a partir de sua realidade “viva”, alguns elementos até então minimizados ou inexistentes, isto é, abrange as questões advindas dos estudos teóricos realizados.

Detalhando um pouco mais, a partir dos estudos de Flick (*Apud* Vianna, 2003), a observação proposta é **aberta**, isto é, os envolvidos no processo sabiam que estavam sendo observados e **não-participante**, pois não tinha como meta, interferir, ou mesmo modificar a realidade pesquisada. É ainda uma observação **não-sistemática**, uma vez que aconteceu de forma flexível, de acordo com as situações que ocorreram, dentro dos encontros entre os profissionais da escola pesquisada e *in natura*, já que foram realizadas no campo de interesse – neste caso, na escola.

No início da pesquisa de campo, combinamos com o grupo de professores, equipe pedagógica e direção da escola, que nosso interesse era em observar os encontros dos professores, nos grupos de estudo, conselho de classe e planejamento. Sendo assim, a equipe pedagógica nos ofereceu, previamente, o calendário de tais encontros.

A observação se deu de forma **não-estruturada**. Todavia, buscamos o equilíbrio de não se observar e registrar tudo, de maneira não seletiva, nem tão pouco limitar e quantificar a frequência em que ocorreram as situações pertinentes aos temas e objetos previamente elencados. Segundo Vianna (2003):

A observação não-estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível. (p. 26)

Utilizamos o **diário de campo** como documento indispensável de registro das observações realizadas na escola. Tal material se fez necessário para uma melhor apreensão do fazer pedagógico no campo. Desta forma, Tura reflete que:

... realidade e significação, ação e sentido formam uma rede de relações instituídas na ação do homem sobre a natureza e na interação social... O que temos diante de nós é a necessidade de tradução de comportamentos observados, de ritos socialmente reconhecidos, de crenças compartilhadas e, por isso, é preciso encontrar formas de descrição que possam tornar estes elementos mais compreensíveis, mas nitidamente inseridos numa rede de significados que lhe dão sentidos e materializam sua existência. (2003: 190).

De acordo com os estudos de Geertz (1989), a observação deve ser sempre acompanhada de uma *descrição densa* daquilo que foi observado, isto é, nossas observações da realidade de pesquisa se depararam com a construção social do pesquisador sobre uma dada realidade. Nesta perspectiva, não é a realidade social, em sua essência, mas sim sua interpretação. Com isto, partimos para esta investigação nos apropriando desta máxima tão bem trabalhada por este autor, colocando como valor a ser alcançado a ética, uma vez que estamos trabalhando com profissionais de educação e, principalmente, com a educação pública.

O critério de se começar as investigações a partir do início do ano letivo deu-se porque percebemos que o tema proposto devia ser cuidadosamente investigado desde esse período, ou seja, quando os planejamentos e discussões são mais densos e, assim, como a ordenação do tempo do trabalho docente transcorre durante o ano.

Devido as características peculiares que apresenta, em relação ao binômio tempo escolar-tempo do professor, a pesquisa de campo realizou-se em uma escola existente no terceiro distrito do município de Duque de Caxias – Imbariê⁵.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a **entrevista**, que contou com a participação de *três professoras* que atuavam, no ano de 2007 com o primeiro, segundo e terceiro anos de escolaridade, abarcando assim os anos que compreendem o ciclo de alfabetização naquele município. Esta escolha diz respeito ao sistema de organização do ensino supracitado, que tem como uma de suas premissas a ressignificação do tempo escolar e conseqüentemente do trabalho docente. Solicitamos a entrevista de forma voluntária, no

⁵ O município de Duque de Caxias está localizado na Baixada Fluminense que se divide em quatro distritos: Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém. Respectivamente, primeiro, segundo, terceiro e quarto distritos.

entanto privilegiando a participação de professoras novatas, na escola e profissão, como também das mais experientes, de forma proporcional.

Além das professoras, entrevistamos uma *orientadora pedagógica*, uma *orientadora educacional* e a *vice-diretora*, pois partimos de pressuposto de que os três últimos profissionais citados são educadores e buscam organizar, estudar, planejar e avaliar, junto com os professores, o trabalho docente desenvolvido na escola. Assim sendo, o roteiro das entrevistas ficou definido conforme o modelo apresentado posteriormente (ANEXO 1).

Fizemos a opção de identificar as professoras, orientadoras pedagógica e educacional e a vice-diretora por meio de números – de 1 a 6 – sendo estes organizados a partir da ordem cronológica da realização das entrevistas. Assim, esta organização ficou da seguinte forma:

Quadro 1: Identificação das entrevistadas (E).

Professoras	Orientadoras (pedagógica e educacional)	Vice-diretora	Total
E1, E2 e E3	E4 e E6	E5	6

Utilizamos gravador quando entrevistamos estes profissionais, para posteriormente transcrevermos suas falas com mais fidedignidade. Todavia, não abrimos mão de fazer apontamentos no momento das entrevistas, pois concordamos com Rosa e Arnoldi (2006), ao afirmarem que a “... entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisa valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam atingidos e de forma fidedigna”. (p.16). Segundo estas autoras, a entrevista permite “... a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada...” (p. 87). Para isto, o aspecto da cordialidade deve ser cultivado entre os envolvidos no processo, para que haja confiança em se relatar as informações.

Em se tratando deste mesmo instrumento de coleta de dados, as autoras Lüdke e André (2005) afirmam que:

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada... Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta... e permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (p. 34).

Consideramos que a **entrevista semi-estruturada** atendia melhor a proposta de investigação, pois, de acordo com Lüdke e André (2005), esta “... se desenrola a partir de um

esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (p. 34).

Nesta etapa de coleta de dados, é pertinente considerar que a atenção, no momento das respostas, é de suma importância. Assim, para Lüdke e André (2005):

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (p. 36)

Ainda sobre a entrevista, Evans-Pritchard, (*Apud* Rosa e Arnoldi, 2006) afirma que esta “... é elaborada de maneira artesanal e ancora-se no conhecimento de técnicas de coleta de dados, no método e na reflexão teórica...” (p. 25).

Quando elegemos a pesquisa de campo e a entrevista com as professoras, orientadoras pedagógica e educacional e vice-diretora objetivamos “dar voz” a estes profissionais, que vivenciam e (re) constroem seu local de trabalho. Muito embora tenhamos a consciência de que tais depoimentos são elementares para a legitimidade deste trabalho, tentamos evitar uma prática onde haja o julgamento perante falas e ações destes profissionais. Nosso foco de pesquisa buscou apresentar como estes profissionais percebem seu ambiente de trabalho.

Desta forma, é limitado dizermos que escolhemos tais instrumentos metodológicos, mas sim fomos, de certa forma, escolhidos por eles, uma vez que dizem respeito a nossa maneira de perceber a educação e este tema em si.

No tocante a análise dos dados coletados, privilegiamos a **análise de conteúdo**, pois percebemos que tal análise é mais apropriada para os objetivos propostos nesta investigação, uma vez que foram também analisados documentos da Secretaria Municipal de Educação, da escola, além das respostas as entrevistas e o material discursivo anotado nas observações.

Para Krippendorff (*Apud* Lüdke e André, 2005), a análise de conteúdo é “... uma técnica de pesquisa para fazer interferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.” (p. 41). Nesta lógica, a intenção maior está na análise do conteúdo simbólico das mensagens.

A análise de conteúdo, para Bardin (1979), se refere a “... um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38) e neste estudo, passa pelos três momentos que a constituem, segundo Bardin (1979), a saber: a *descrição* dos textos, isto é das mensagens; a *inferência*, que se refere as primeiras comparações dos dados com o referencial teórico, para assim se chegar a *interpretação* dos fatos de maneira mais significativa.

Privilegiamos, inicialmente, a *análise de registro*, isto é, a frequência com que aparecem determinadas expressões, palavras ou idéias e posteriormente, e de maneira complementar, fizemos a *análise de contexto*, a qual diz respeito as situações e momentos em que apareceram tais registros. Para Franco (2005):

... torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão de mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas a condições contextuais de seus produtores. (p. 13).

Neste sentido, a análise do conteúdo implica fazer relações contextuais, ficando o pesquisador sob a responsabilidade de relacionar o que analisa com o referencial teórico elaborado.

Após a coleta dos dados das observações, entrevistas e documentos, partimos para a categorização dos dados. Tal análise foi respaldada pelo arcabouço teórico desta pesquisa, bem como pelas novas descobertas e focos de interesses advindos das práticas e situações existentes no trabalho de campo.

Finalizando, este estudo constituiu-se em **cinco etapas**. Em um **primeiro momento**, procedemos a elaboração do projeto de pesquisa, o qual ofereceu as primeiras e necessárias inquietações acerca do objeto a ser pesquisado. Neste sentido, apresento linhas gerais do objeto escolhido, bem como um pequeno histórico de minha trajetória em educação, os quais estão intrinsecamente relacionados.

No **segundo momento**, iniciamos o estudo bibliográfico e a elaboração do percurso teórico-metodológico referente e necessário para a compreensão do tema: Tempo, Tempo Escolar e Organização do Trabalho Docente.

Como **terceiro momento**, elaboramos o roteiro e estudo metodológico referentes a pesquisa de campo, fundados no estudo de caso, na observação e em entrevistas com professoras, orientadoras pedagógica e educacional e vice-diretora da escola pesquisada, visando perceber o clima de escola e como o grupo de professoras se relaciona e age sobre o tempo escolar.

Encerrada a elaboração do roteiro das entrevistas, fomos a campo para a realização da **quarta fase** da pesquisa, iniciando assim um trabalho investigativo através de observações, entrevistas e as primeiras análises do tema desta pesquisa.

Na **quinta e última fase**, procedemos a análise da pesquisa de campo, a qual se pautou, como informamos anteriormente, na análise de conteúdo conjugada com a pesquisa

bibliográfica, para que assim pudéssemos refletir de forma mais coerente e propositiva sobre o tempo escolar e sua relação com o trabalho docente.

Pretendemos, com os **resultados** conseguidos, possibilitar um material de relevância social no que se refere as possibilidades de organização *do* e *no* trabalho dos profissionais de educação. Isto é, estamos longe de oferecer uma “receita” de como consegui-lo; no entanto, os elementos que foram buscados e analisados, em seu contexto, pretendem subsidiar reflexões e ações nos coletivos de profissionais existentes nas escolas.

As etapas desta investigação estão contidas nos **cinco capítulos** deste estudo, a saber: no **primeiro capítulo** temos a introdução, na qual apresentamos um pouco de minha trajetória na educação, bem como a construção desta pesquisa, por meio do projeto de estudo elaborado, mais precisamente da escolha do tema. Num segundo momento deste mesmo capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico que foi escolhido para a construção desta investigação, entendendo que tal momento, dentro de uma investigação, é de vital importância para validar as análises posteriores.

Nos **segundo** e **terceiro capítulos**, iniciamos o estudo teórico para a compreensão do tema e objeto de estudo, os quais se referem ao tempo, tempo escolar e organização do trabalho docente, fazendo relações entre eles.

O estudo de caso compreende o **quarto capítulo**, onde apresentamos as análises das observações, entrevistas, realizadas na E.M. Barro Branco, a qual pertence a rede municipal de ensino do município de Duque de Caxias, com o objetivo de analisar a percepção que estes profissionais têm acerca do tempo, tempo escolar e organização do trabalho docente. Neste capítulo, fizemos também a relação destes estudos a luz da proposta de ciclo de alfabetização do município de Duque de Caxias.

Por fim, no **quinto** e **último capítulo**, estão dispostas algumas considerações que buscam sintetizar a investigação realizada e possibilitar novos estudos sobre o tema. Após estes capítulos, seguem as referências e os anexos.

Apresentados que foram os propósitos de estudo, bem como os aspectos teóricos e metodológicos que o fundamentam, vem a primeira pergunta: Afinal, o que é tempo? Qual a sua natureza? Como ele se constitui na instituição *escolar*?

2. TEMPO COMO OBJETO DE ANÁLISE

Antes de iniciar propriamente estas reflexões, consideramos importante apresentar o *tempo* a partir de um campo de entendimento diverso do científico e acadêmico: o das diferentes linguagens.

Assistindo um curta-metragem francês⁶, intitulado *Le Moulin*, de Florian Thouret (ANEXO 2), foi possível relacioná-lo ao tempo e ao fato de como as ações humanas estão demasiadamente imbricadas em sua regulação. Sua história se passa numa cidade do interior, aparentemente no século XX, supomos que seja européia. Existe uma pequena população que é inteiramente dominada por um moinho, o qual funciona como a força motriz de todos os habitantes locais.

Por alguns momentos, este moinho, seja por um defeito ou ausência de vento, pára de rodar. Então, qual é a reação dos habitantes? Ao mesmo tempo em que o moinho parava, eles também paravam de fazer o que estavam fazendo, isto é, algumas pessoas estão comendo, outras trabalhando... A população só sai da inércia quando o moinho recomeça a rodar, isto é, volta a “normalidade”.

Entretanto, um morador consegue, de alguma maneira, “libertar-se desse feitiço” e se incomoda com tal situação, principalmente quando percebe que sua família também está dominada por aquele artefato. Assim, ele inicia sua saga, que visa destruir este controlador de corpos e mentes, representado pelo moinho.

Há uma chance de acabar com esta dominação. O único homem que não está preso a este domínio, ao perceber que o moinho está parado e conseqüentemente toda a população também está, começa a subir o morro, onde este se encontra, para destruí-lo. Mas o moinho reinicia seus movimentos e as pessoas percebem que o homem está subindo com a intenção de destruí-lo. Inicia-se uma batalha entre a população e o homem. No entanto, novamente o moinho pára e o homem consegue destruí-lo, livrando as pessoas do poder instaurado por ele.

O curioso nesta história tão simples é a simbologia emblemática que o moinho assegura.

⁶ Curta-metragem apresentado no Festival Anima Mundi, exibido em algumas salas de cinema do Rio de Janeiro,

Simbolismo este que podemos associar ao sistema capitalista, e principalmente a categoria trabalho. As pessoas do povoado estavam condicionadas ao ritmo que o moinho ditava. Por sua vez, a possibilidade da inexistência deste marcador de tempo as assustavam, indo de encontro, com fúria, a quem pudesse destruí-lo.

Com essa singela, no entanto significativa história de animação, não foi diferente. O moinho (criação do homem), que era para possibilitar uma vida mais confortável para aquela pequena população, se transformou em um poderoso símbolo de dominação da ação humana.

Quando o moinho parava de funcionar, as pessoas também paravam de fazer o que estavam fazendo. O tempo, as ações, os encontros, a vida giravam em torno de um aparelho construído, teoricamente, para auxiliá-las, e não para dominá-las e controlar. Compreendemos então que, assim como a humanidade cada vez mais cria tecnologias de comunicação e transporte para acelerar aquilo que fazia em mais tempo, resultando em um *ganho de tempo*, inversamente cria mais e mais atribuições, nos *tempos que sobram*. Estas atitudes são resultantes de uma lógica de sobrevivência, em uma sociedade onde impera o lucro e a satisfação pelo consumo.

Continuando com uma abordagem pertinente as diversas linguagens, esclarecemos que a epígrafe escolhida para esta dissertação, diz respeito a uma citação encontrada em trabalho de Marcel Proust.⁷ Esta citação representa a abordagem que damos a esta investigação, uma vez que podemos e temos de nos inteirar a respeito do tempo e como este assume, na maioria das vezes, caráter determinante no trabalho docente.

Portanto, “*Os dias talvez sejam iguais para o relógio, mas não para um homem*”, citação retirada de obra de Proust, pode ser entendida como uma relação entre relógio e tempo, uma vez que ambos não poderiam dominar o fazer humano, muito embora percebamos este controle. Assim é preciso refletir e agir sobre esta questão, como o fez o nosso *homem do moinho*, principalmente quando nossas ações se encontram nos espaços educativos.

Ressaltamos também o tempo em mais uma linguagem. O pintor Salvador Dalí, com a tela *A Persistência da Memória*⁸ (ANEXO 3), traz-nos a possibilidade de refletir sobre um suposto desejo da existência de um tempo mais fluido e flexível. Inferimos que a flacidez do

durante a edição de 2006.

⁷ Escritor francês do final do século XIX. Proust escreveu vários livros, tendo como tema o tempo. Um de seus principais livros intitula-se “*À la recherche du temps perdu*” (Na Busca do Tempo Perdido).

⁸ Salvador Dali, 1931, óleo sobre tela, 24 x 33 cm, Museu de Arte Moderna, New York (EUA).

relógio demonstra uma freqüente preocupação humana com o tempo, a memória, sua possível instabilidade, falta de controle e tirania, valores estes tão fortemente atrelados ao controle do tempo – através de seu maior símbolo, o relógio – sobre a sociedade ocidental, fortemente apoiada na indústria e no capital.

Refletamos, por fim, sobre a seguinte quadrinha, isto é, uma brincadeira do folclore brasileiro, cuja pergunta é: *Quanto tempo o tempo tem?*

O tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.

Num primeiro momento, esta quadrinha pode parecer uma brincadeira inocente, a partir de um jogo de palavras. Todavia, esta questão se apresenta, para o fazer humano, como uma grande gama de interpretações. Sobre que tempo podemos falar e pensar? Seria o tempo de infância, o tempo de formação profissional, ou ainda o tempo de aula... Enfim, são inúmeras as possibilidades de se pensar o “tempo nosso de cada dia”, tanto do ponto de vista da(s) ciência(s), quanto das diferentes linguagens que, igualmente, *representam* o nosso cotidiano.

A primeira impressão, lendo a quadrinha, é que o próprio tempo se basta e se fundamenta, por si só, ou seja, que ele é um componente da natureza. Logo, os seres humanos se interariam dele. Nesta lógica, o homem tem pouca ou nenhuma influência sobre o seu curso.

O teólogo romano, Santo Agostinho, certa vez indagou: *O que é o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; mas se tiver de explicar a alguém, não saberei.* Assim, a questão do tempo sempre foi e continuará a ser uma grande fonte de estudos, questionamentos e reflexões, uma vez que se relaciona diretamente com o fazer humano. Assim como reforça Santo Agostinho, as pessoas muitas vezes não param para pensar sobre o tempo, mas apenas aprendem, isto é, se condicionam a lidar com ele.

Retomando o aspecto acadêmico, percebermos que o *tempo* se apresenta com uma relativa produção científica, estando presente em investigações de diferentes campos, como o das ciências físicas e o das ciências humanas e sociais, neste caso, na antropologia e na sociologia, entre outras áreas de conhecimento.

Assim, temos o entendimento de que este estudo é, antes de tudo, uma opção política para a compreensão da educação, mais especificamente a educação escolar, ou seja, quando elegemos pesquisar a *organização do trabalho docente* sob o crivo do *tempo escolar*, inicia-se

a proposta de uma investigação que tem o compromisso de analisar estas duas macrocategorias, tentando contextualizá-las no espaço mesmo da instituição escolar e, concomitantemente, no espaço mais amplo das conflitantes relações sociais.

Neste sentido apresentamos, a partir deste capítulo, algumas reflexões sobre tempo e tempo escolar, para uma melhor compreensão da relação de ambos no fazer dos profissionais da educação, optando por enfatizar aquelas concepções que, a nosso ver, *fazem sentido* nas reflexões sobre esses temas, quando confrontados com o da *profissionalização docente*.

O estudo sobre o tempo, a formação e organização do trabalho docente comporta vários vieses. Há estudos sobre o tempo docente que oferecem uma abordagem mais autobiográfica e relativa ao seu tempo de formação (Nóvoa, 1995a, 1995b; Catini, 1997), como também existem estudos relacionados ao *tempo de trabalho*, isto é, a relação que este profissional trava entre sua prática e como esta ocorre dentro da escola, em espaço-tempos coletivos de troca, estudos e formulação de ações com seus pares (Zeichner, 1998 e Tardif, 2002). A investigação proposta visa abordar este último prisma do estudo sobre o tempo docente.

No entanto, quando pensamos sobre o tempo enquanto uma categoria ampla, percebemos a importância de se refletir sobre o trabalho de Norbert Elias (1998), em uma obra já clássica sobre o tema, denominada *Sobre o Tempo*. Este livro reúne uma reflexão sobre o mesmo, no âmbito cultural e em sua relação com o fazer humano. É sobre este aspecto que iremos discutir na primeira parte deste capítulo.

Outro estudo significativo diz respeito ao tempo escolar propriamente dito, isto é, a partir, principalmente, da dissertação de mestrado de Correia (1996), foi possível pensar e dialogar sobre várias questões pertinentes a esse tempo. A partir desta leitura, verificamos que sua construção social está intrinsecamente relacionada com a organização social da escola e especificamente do tempo escolar. Constatamos, ainda, que a organização da sociedade ocidental e da instituição escola se entrelaçam e forjam um vasto cenário de influências e interesses no imaginário e fazeres das pessoas. Tais temáticas são abordadas num segundo momento deste capítulo.

Por isto, questionamos: *Que tempo temos? Ou melhor, temos o tempo sob nosso controle ou será o contrário?*

2.1. Reflexões sobre Tempo

O tempo, segundo Elias (1998), é um símbolo social, decorrente de um longínquo processo social de aprendizagem e foi preciso a passagem de milênios para que a incorporação deste conceito fizesse parte do comportamento humano. Entretanto, alguns questionamentos se fazem sobre este pressuposto, muito embora a sociedade ocidental se relacione desta forma com o tempo. Isto é, atribui-se a ele a idéia de algo invisível e previsível, de maneira geral. O que entendemos, sobre a relação do tempo com o comportamento humano, é a possibilidade da construção de uma passagem de um estar inconsciente para um experienciar consciente, ou seja, uma relação de maior compreensão e intervenção.

Em sua obra clássica, *Sobre o tempo*, Elias (1998) questiona o fato dos físicos aspirarem a conseguir medir o tempo, indagando como é possível quantificar algo que não é perceptível pelos sentidos humanos. Nesta lógica, o instrumento relógio não consegue medir um tempo invisível, mas sim algo possível de ser captado e comparado, como uma corrida de carro. Assim, o relógio não mede o tempo por si só, sem parâmetros e referenciais, mas, muito pelo contrário, mede reações e comparações de determinadas ações, a que atribuímos juízos de valor quando for uma situação breve ou demorada, por exemplo, tudo isto mediante parâmetros, valores, símbolos e aprendizagens.

Portanto, para Elias (1998) “... a importância social das Ciências Físicas em nossa época contribuiu para fazer o tempo surgir como um dado evidente...” (p. 8). Atribuímos então ao tempo um valor em si mesmo e, sobretudo, o visualizamos como orientador de nossas ações. Este aparece como um dado objetivo e distanciado de interferência humana. E pensar que fomos nós quem o “geramos”, “demos a vida” e “poder”!

Nesta medida, algumas questões para debate são pertinentes, tais como: (a) O curso do tempo ocorre de forma misteriosa, mesmo sendo o relógio um instrumento criado pelo homem? (b) O tempo tem o seu curso, sem levar em conta as intenções humanas? Em outras palavras, pensando também sobre os aspectos que envolvem o tempo escolar, é possível

perceber que estes questionamentos são igualmente pertinentes, uma vez que este assume, nesse cotidiano, por vezes, a figura do vilão e, por outras a do herói.

Em muitos momentos de nossa vida, temos a impressão de que a relação que se tem comumente com o tempo – afinal de contas, um substantivo –, se faria de forma mais acertada se este fosse percebido como verbo, uma vez que existe uma determinação temporal relacionando-se com os acontecimentos sociais e físicos, isto é, se relacionam e são dependentes reciprocamente. (Elias, 1998: 38). Em outras palavras, usamos comumente expressões como *no decorrer do tempo* e *ao longo do tempo*, como se o tempo fosse algo objetivo e assim poderíamos transcorrer nele, como se atravessa um rio. No entanto, o tempo é o resultado do estabelecimento de relações para vários fins e está a serviço de objetivos precisos. Desta forma,

A idéia de que os relógios “indicam” ou “marcam” o tempo presta-se a confusões. Os relógios e os instrumentos de medição do tempo em geral, sejam eles de fabricação humana ou não, reduzem-se a movimentos de um tipo próprio, que os homens colocam a serviço de seus próprios fins. (Elias, 1998: 95).

Ou seja, se o tempo é resultante de relação com objetivos precisos, pressupõe-se a mediação humana e, como tal, as relações desses homens com compromissos sociais. Estas ações são representativas dos interesses humanos. Desta forma, concordamos com Elias ao afirmar que “... a atividade de determinação do tempo e o conceito de tempo são inseparáveis da representação geral que os homens têm de seu universo e das condições em que vivem nele.” (Elias, 1998: 141).

Em se tratando de teorias que se propuseram a pensar sobre o tempo, tanto Reis (1994) quanto Elias (1998) nos apresentam duas concepções. A primeira, que tem Newton como figura mais emblemática, afirma que “... o tempo constitui um dado objetivo do mundo criado, e que não se distingue, por seu modo de ser, dos demais objetos da natureza, exceto, justamente, por não ser perceptível.” (Elias, 1998: 9). Sendo assim, o tempo assume, nesta concepção filosófica, um aspecto “objetivo”, o qual independe da realidade e das ações humanas.

De acordo com esta concepção, Aristóteles, (*Apud* Reis, 1994), considera que “... o tempo é exterior a alma. Ele pertence ao universo e aos seus movimentos.” (p. 21), assim como, contribuindo para com esta concepção objetiva, Newton (*Apud* Reis, 1994) afirma que “... o tempo é uma realidade 'absoluta', que envolve o universo sem se confundir com ele.” (p. 21).

A concepção oposta a de Newton – e que parece ser a mais aceita nessa discussão filosófica – se refere ao tempo como tendo um valor e sentido a priori a existência humana. Assim, “... o tempo é como uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana.” (Elias, 1998: 9). Esta concepção de tempo tem, em Descartes, e principalmente em Kant, seu maior desenvolvimento e adesão. Para esta concepção, o tempo é uma representação “subjetiva”, que está enraizada na natureza humana.

Para Elias (1998), são intermináveis os debates sobre as concepções desenvolvidas e defendidas por Newton e Kant. “O tempo não existe em si, afirma Elias – não é um dado objetivo, como sustenta Newton, nem uma estrutura a priori do espírito, como queria Kant.” (s/p). Elias (1998) sustenta que estabelecemos e atribuímos valores ao tempo, historicamente falando. Este movimento diz respeito aos processos de aprendizagem e experiências humanas, passadas de geração em geração.

Nesse sentido, os estudos pertinentes ao tempo se deparam, por vezes, com uma *aparente* dicotomia entre Ciências Sociais/Humanas e Físicas, isto é, discussões acadêmicas que esbarram no âmbito da natureza do tempo – física, ou dos homens. Os debates travados nesta dicotomia só vêm limitar os estudos sobre o tema, ao invés de fortalecê-lo de modo mais holístico para o entendimento das questões comuns a noção de tempo relacionado aos homens e as sociedades. Assim, a falsa idéia de que “... a natureza externa ao homem e a realidade humana constituem dois universos separados...” (Elias, 1998: 70) legitima tal dicotomia, entre um tempo físico e um tempo vivido.

Esta discussão abre espaço, assim, para entendermos o tempo, tanto pela ótica da fragmentação, como pelo da complementação. Nesta medida, a dicotomia entre “natureza e sociedade” deveria ser, portanto, irrelevante, como também a discussão entre tempo social e tempo físico se torna impossível de ser feita, uma vez que, para se estudar estas duas formas de se pensar o tempo, se faz necessário pensá-las, não de forma independente uma da outra, mas sim de modo relacional e dependente.

Em síntese, para Elias (1998), a clarificação dos estudos sobre o tempo não se dará entre a dicotomia de um tempo “físico” e um tempo “social”, mas sim quando pensarmos que o homem está no âmago da natureza (Elias, 1998: 12). Isto é, quando se eliminar as divergências entre a soberania de um tempo objetivo ou subjetivo se dará um grande passo para a compreensão do que é o tempo e o quanto de condicionamento e “interferência” podemos ter sobre seu curso.

Nesta mesma medida, vemos ser travada uma polêmica entre, ora o tempo dominando o

homem, ora seu contrário. Como abordamos no início deste capítulo, percebemos que a consciência e as ações humanas se valem mais da primeira opção. No entanto, este debate oferece reflexões e contestações. O que é preciso – e tivemos isto como meta nesta investigação – é descortinar certezas e condicionamentos, e colocar o homem consciente desta possibilidade de ação. Nesta medida, o tempo se apresenta como um enigma para os homens, restando muito a ser feito para elucidar a natureza particular dos símbolos criados por nós mesmos.

A ausência de atitudes decorrentes dessa *falta de tempo* foi introduzida, principalmente, pelo modelo liberal e pelo sistema capitalista, em que o tempo pertence ao conjunto de elementos necessários para se controlar e manter este modelo de sociedade que precisava e precisa se manter hegemônico. Assim, as atividades de lazer, trabalho e estudo são igualmente controlados. Reiterando esta constatação, Rolim (1989) afirma que:

A Revolução Industrial no século XIX acentua mais ainda a primazia do trabalho. O tempo situado fora deste é um “vazio” improdutivo, que se aceita com o objetivo de restaurar as forças dos operários a fim de que possam continuar trabalhando, produzindo e gerando lucro. O *lazer* não tem valor em si, é meio. Neste sentido, o homem pode dizer que “gastou”, “perdeu” e “jogou fora” o tempo. Valorizam-se os homens apressados, ocupados, que não têm tempo. Profissões que não produzem como poetas, filósofos, sacerdotes e artistas são profissões pouco conceituadas. (p.47).

Ainda pensando sobre a questão do controle do tempo e nossa relação com ele, no sistema capitalista, o escritor modernista Rubens Borba Moraes salientava que:

A intensidade da vida material moderna aguçou a noção de tempo material. O *business-man* norte americano tem a noção do minuto; o maquinista de qualquer estrada-de-ferro que não seja a Sul-mineira também tem. O caboclo só tem a noção do dia e da noite; o esquimó, do inverno e do verão. Um homem que, em plena vida de negócios, sente o minuto, no sertão só sentirá a hora. (...) As invenções modernas transformam nossos sentidos. O homem não tem mais cinco sentidos, têm centenas, milhares. A velocidade da vida moderna obriga o artista a realizar depressa o que ele sentiu depressa, antes da inteligência intervir. (*Apud* Nagle, 2000: 113)

Reforçando esta idéia, o tempo não é, segundo Elias (1998), apenas uma invenção humana, mas sim *uma relação* que leva em conta o estágio de complexidade de uma sociedade, isto é, está de acordo com a forma com que os homens se relacionam com ele. Lê-se aqui, por sociedade complexa, aquela representante da Modernidade, cujo sistema se pauta

no trabalho industrial nas cidades, tendo como parâmetros para as ações humanas não mais os fenômenos da natureza, mas sim os marcadores de tempo construídos pelo homem, sendo um dos principais deles, os relógios.

Esta perspectiva é interessante, principalmente se pensarmos em termos de sociedades menos ou mais complexas. Nas primeiras, as diferenças entre as marcações de tempo se pautavam em sua medição, que era particularizada, localizada, concreta, como por exemplo, nas relações sono/noite, lua/mês, colheita/ano. O homem usava a lua para *medir* o tempo, por exemplo. Thompson (1991) enriquece esta discussão quando apresenta outras formas de entender tempos em outras culturas guiadas, principalmente, por fenômenos naturais, como aquele que se percebe a partir do fritar de um ovo ou a partir do tempo em que se faz uma determinada reza.

Segundo Elias (1998), “... os vãos esforços para resolver um problema como o do tempo, que no fundo é simples, constituem um bom exemplo das conseqüências do esquecimento do passado histórico. É lembrando dele que descobrimos a nós mesmos.” (p.108). Neste sentido, o legado das sociedades menos complexas evidencia a construção de um importante arcabouço conceitual e perceptível do tempo. Segundo Einstein,

O conceito de tempo, no uso que fazemos dele, situa-se num alto nível de generalização e de síntese, que pressupõe um riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das seqüências temporais e às regularidades que elas apresentam. É claro que os homens dos estágios anteriores não podiam possuir esse saber, não porque fossem menos ‘inteligentes’ do que nós, mas porque esse saber, exige, por natureza, muito tempo para se desenvolver. (*Apud* Elias, 1998: 35).

Elias (1998), por meio de um exemplo de uma sociedade menos complexa, sintetiza essa idéia, descrevendo que, em um dado momento, os nativos de uma aldeia africana “observam o movimento do sol – um deslocamento de ordem física – para determinar o movimento em que conviria semear – uma atividade social –, a fim de encontrar a melhor maneira de saciar sua fome – um impulso natural.” (Elias, 1998: 72).

Complementando a reflexão anterior, podemos dizer que os relógios são marcadores, assim como o pôr do sol, o movimento das marés e as fases da lua, sendo estes três últimos detentores de uma certa precisão e ocorrência cíclicas. Tais fenômenos naturais e o relógio têm a finalidade – pelo menos em tese – de orientar e harmonizar o comportamento humano, isto é, torná-lo previsível e possibilitar uma pretensa segurança nas ações humanas. Questionamos, então, o quanto de verdadeiro existe nesta harmonia pretendida pelo relógio,

sobre o comportamento humano.

Neste momento, Elias (1998) inquirir: com que objetivos os homens necessitam determinar e controlar o tempo? Para o estudioso, esta consciência sobre o tempo é decorrente de um *processo civilizador*, o qual exerce sobre o indivíduo a transformação de uma coerção externa em *habitus* sociais. Isto é, de um valor que não é da essência do ser humano, mas quando aprendido e incorporado, passa a ser quase que instintivo e inquestionável. Por exemplo, a pontualidade diz respeito a uma representação que é resultante da introjeção – ou a falta dela, caso não se tenha a pontualidade como valor socialmente aceito, de uma forma rígida – deste *habitus* social a que Elias (1998) se refere. Este *habitus* é plenamente aceito, esperado e desejável numa sociedade complexa, especialmente em se tratando do campo profissional.

O processo civilizador corrobora com a compressão e assimilação do indivíduo sobre o tempo, chegando este a pensar que sua consciência pessoal sobre ele, em última análise, é inerente a natureza humana. Assim, “... o que se modifica no curso de um processo civilizador, antes de qualquer coisa, são esses tipos de auto-regulação e a maneira como eles são integrados. Vista por esse prisma, a consciência do tempo é um exemplo esclarecedor”. (Elias, 1998: 22).

Nesse sentido, podemos dizer que tanto essa consciência sobre o tempo, quanto sua relação com a autodisciplina são características das sociedades complexas, como reafirma Elias (1998):

A auto-regulação “temporal” com que nos deparamos em quase todas as sociedades avançadas não é um dado biológico, ligado à natureza humana, nem tampouco um dado metafísico, ligado a algum *a priori* imaginário, porém um dado social, um aspecto de evolução social da estrutura de personalidade, que, como tal, torna-se parte integrante da individualidade de cada um. (p. 119).

Nessas sociedades complexas, evidenciamos uma necessidade – integralmente relacionada com os ditames da sociedade industrial – de se relacionar o tempo fisiológico ao tempo social e de trabalho. Por exemplo, o horário de almoço, mesmo este, concatenado com a necessidade fisiológica, é de certa forma, pré-fixado na jornada de trabalho, ou seja, a despeito de uma regulação social, diferentemente de sociedades menos complexas, em que se dorme quando se sente sono, ou se come quando dá fome. Em outras palavras, as ações naturais do homem como comer e dormir, na sociedade industrial, são orientadas por marcadores, determinando precisamente seu tempo.

Desta forma, a medida que as sociedades se tornam mais complexas, é igualmente necessário criar medidas de regulamentação mais exatas do tempo, sem grandes variações. Se antes o movimento do sol era base para se medir a duração do ano e o movimento da lua era a referência para se calcular os dias, diferentemente, as sociedades modernas se baseiam em sínteses mais generalizadoras e abstratas, como relatamos anteriormente. A natureza não é mais a *medida para o tempo*, mas sim os *instrumentos* criados pela cultura – os sinos das igrejas, os relógios das torres, os relógios de pulso etc.

Sendo o relógio uma construção mecânica criada pelo homem, este marcador será então um instrumento de tradução simbólica. Isto é, o relógio, na verdade, compara e demarca marcadores de tempo – seqüências de acontecimentos –, mas a interpretação deste é subjetiva e de caráter cultural. Assim:

Os instrumentos de medição do tempo seja qual for a sua natureza, sempre transmitem mensagens. Os relógios, sem sombra de dúvida, são mecanismos físicos construídos pelos homens. Mas são dispositivos de maneira a se integrarem, por exemplo, através do deslocamento de ponteiros num mostrador em nosso mundo de símbolo. (Elias, 1998: 16).

Nesse sentido, consideramos interessante lembrar a existência dos relógios digitais, existentes nas grandes cidades, isto é, a influência e presença dos relógios em nossa vida diária e especialmente profissional. Assim, os “relógios/termômetros” estão em várias avenidas do centro da cidade e de bairros comerciais, dando a prova de que este tempo é imprescindível para os “negócios”. Já nos bairros mais residenciais este “*monumento*” é pouco presente ou inexistente.

Concordamos que o que caracteriza o tempo é o fato de utilizar-se de mecanismos físicos, com finalidade de que haja uma mensagem e entendimentos simbólicos, que se torna responsável em regular os comportamentos de um determinado grupo. Assim, o que o relógio “... comunica é o que chamamos de tempo.” (Elias, 1998: 16). Este não é somente um referencial para uma pessoa e sim diz respeito a um conjunto da sociedade a que pertencemos. Podemos dizer então que, para que a sociedade moderna se consolidasse, esta noção do tempo teve que ser comum a todos que nela estavam inseridos.

Assim, a passagem do tempo cíclico, característico das sociedades arcaicas, para o tempo linear, das sociedades modernas e complexas, faz com que o trabalhador se submeta a uma nova lógica temporal, com horários de trabalho cada vez mais rígidos e precisos, a fim de que se obtenha o máximo de lucro. Assim sendo, segundo a teoria marxista, o tempo:

... está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário a sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais valia, ou seja, da apropriação do tempo excedente convertido em valor. (Cavaliere, 2002: 123).

Para Bernardo, (*Apud* Padilha, 2000), “... o problema da mais-valia é o problema do tempo. Há os que dispõem do seu tempo: não são explorados. Há os que não dispõem do seu tempo: são explorados. Há os que dispõem do tempo dos outros: são exploradores.” (p. 54). Desta maneira, o capitalismo se utiliza e influi na configuração das divisões de classe pela dinâmica do trabalho e sua relação com a disposição do tempo.

O conceito do tempo, nos estudos de Padilha (2000), se modifica a partir das exigências das situações de trabalho forjadas na sociedade industrial e capitalista. “Isto quer dizer que, segundo uma perspectiva materialista, as concepções de tempo são criadas através de processos materiais de produção na sociedade.” (p. 50). O tempo acaba por ser modelado, a fim de serem atendidas as demandas de uma sociedade que tem, no trabalho, seu sustentáculo e premissa.

Nesta lógica, o tempo cronológico se relaciona intrinsecamente com o tempo do capitalismo. O relógio, a precisão e a pressa são relacionados com uma pretensa busca pelo bem-estar trazido pelo dinheiro e/ou lucro, uma vez que, para ser *ter bens*, necessita-se trabalhar mais. Além disso, o tempo liberado acaba servido como uma “recarga” para o trabalho, isto é, na maioria das vezes, descansamos para estamos mais dispostos para trabalhar.

Assim, com o advento da sociedade capitalista, surge no indivíduo, por pressões externas, uma nova sensibilidade referente ao tempo. Esta pressão que se exercita sobre os indivíduos advém dos relógios e das instituições que os têm como parâmetros. Por exemplo, as escolas, as quais exercem uma coesão para o desenvolvimento de autodisciplina e de controle do tempo. Vemos, neste sentido, a construção de uma função social do/para o tempo e para a escola.

A suposta ditadura do relógio impossibilita a “... criação de um tempo individual...” (Elias, 1998: 97), pois este vai de encontro a exatidão da hora do relógio. Entretanto, tal autor faz uma ressalva quanto a *uma certa autonomia* que existe no comportamento do ser humano, ao afirmar que:

No interior da sociedade a que pertence, o indivíduo comumente dispõe de

uma certa margem de autonomia e tem uma certa latitude em seu poder de decisão. Também a humanidade dispõe de uma margem de autonomia e de certo poder decisório, no interior de uma natureza que é alheia ao homem e que ela não controla. Mas esses espaços de liberdade, que podem ampliar-se ou se restringir, têm limites, e o curso externo da natureza sempre tem a última palavra. (p. 18).

Estas formulações teóricas, realizadas até o momento, se as pensarmos do ponto de vista da dialética, podem ser aqui referendadas quando verificamos o quanto é necessário tomar consciência das contradições que determinam e oprimem nossas ações, de maneira geral. Assim, a tomada da consciência da relação do controle do tempo sobre o fazer humano pressupõe a abertura de ações que visem a intervenção e ressignificação deste mesmo tempo, talvez podendo se iniciar este processo numa possível transformação qualitativa e, quem sabe, a partir do tempo escolar.

Desta forma, é nesta *certa margem de autonomia*, citada por Elias (1998), que pensamos ser possível questionar o controle do tempo sobre nossas ações. Em outras palavras, a instituição escolar e os agentes nela inseridos também podem assumir, nesta lógica, uma significativa responsabilidade e atuação em relação ao tempo da/na escola.

Verificamos, com as enriquecedoras reflexões de Reis (1994), Elias (1998), Padilha (2000) e Cavaliere (2002) sobre o tempo, que as relações que engendra sua utilização e manipulação para a exploração do trabalho, por exemplo, são deveras pertinentes. A lógica envolvendo um tempo sociológico, o trabalho e o sistema capitalista se justificam e se inter-relacionam. Assim, para que tal sistema se construísse e permanecesse até os dias atuais, foi preciso concatenar seus ideários e imaginários a todas as pessoas pertencentes a esta sociedade. Neste sentido, o papel da escola, como instituição e construtora de valores foi, e continua a ser, de vital importância para o sistema no qual estamos inseridos.

Todavia, percebemos que esta mesma instituição, que corrobora com a manutenção de valores e sentidos – neste caso, sobre o tempo – também tem a prerrogativa de refletir e agir sobre estas evidências. Como dizia Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda...” (2000: 67). Assim sendo, o que podemos aprofundar em relação ao tempo de escola, *na escola?*

2.2 Construção Social do Tempo da/na Escola

Conforme vimos no item anterior, a questão da temporalidade é muito vasta, e sua apreensão conceitual, portanto, bastante múltipla e complexa. Especificando um pouco mais sobre *de qual tempo falamos*, chegamos ao tempo de escola, um tempo forte, marcante nos processos de escolarização, construção de novos saberes, valores e condutas. No que tange ao *tempo escolar*, este se encontra focalizado tanto como realidade objetiva (tempo da escola), quanto também como realidade cultural, subjetiva e coletiva (tempo na escola). Neste item, pretendemos identificar os vínculos existentes entre a construção da escola moderna e a construção sócio-cultural do tempo, visando aprofundar nossas reflexões acerca do *tempo de escola/na escola*.

Podemos dizer que a idéia de organização do tempo está no bojo de um projeto de sociedade, o qual pretende se estabelecer e se manter. Todavia, sem um local específico onde seus conceitos, valores e condutas possam ser cultivados, tal intento fica fadado ao fracasso. Desta maneira, a escola surge e se fortalece, uma vez que a sociedade capitalista e industrial – aquela que precisa “organizar-se”, para não “perder” tempo – se estabelece nesse cenário e conjuntura.

A instituição escolar, assim como a conhecemos no Brasil, cuja origem é européia, começou a ser forjada juntamente com a Revolução Industrial. Petitat (1994) afirma que, com o advento das primeiras indústrias, surge a demanda por trabalhadores alfabetizados. Desta forma, os primeiros colégios foram construídos nos grandes burgos da Europa a partir do século XIII, pois necessitava-se de uma instituição que preparasse os futuros trabalhadores que aquela sociedade – que começava a ser construída – exigia para se consolidar.

Neste sentido, foi preciso pensar em uma estrutura própria para tal objetivo. Valle

(1994) acredita que a exigência de uma organização escolar era necessária para um projeto de sociedade concebido pela Revolução Francesa, pois de forma voluntária e espontânea, fatalmente isto não ocorreria. Nesta lógica, para Thompson (1991), a escola aparece como uma importante instituição moderna, que tinha e tem como funções trazer, para seu cotidiano, a noção de controle e gerenciamento do tempo – A Pedagogia do Tempo – sendo uma das instituições que mais forjou essa noção, numa sociedade que se transformava de artesanal para industrial.

Indo ao encontro das reflexões do autor supracitado, Petitat (1994) afirma que ter este conceito de tempo introjetado assegurava, em certa medida, um distanciamento da vida orientada por questões naturais e cósmicas, para uma percepção de condicionantes mais “humanos”. Em outras palavras, podemos dizer que o termo “humanos” pode ser articulado como sinônimo de “vida em sociedade” e talvez, “vida na sociedade capitalista”, onde o tempo se torna um fator preponderante para o controle dessa mesma sociedade.

Sintetizando, esse conceito de tempo e sua introjeção foram fundamentais para a consolidação da sociedade industrial. Tal formação conceitual deveria servir para todas as pessoas e a escola aparece como cenário propício para isto. Nesse sentido, a escola é uma das principais – senão a principal – responsáveis pela conscientização e formação do conceito temporal na humanidade, sendo assim uma *organizadora* de tempos, necessária ao desenvolvimento da sociedade industrial e capitalista que se forjara, como também, para a ocupação de um tempo "vazio": o tempo da infância.

Com o advento da sociedade industrial – que se forma a partir do século XVIII – a infância começa, de maneira mais intensa, a ser especificada, assim como o seu espaço-tempo. Desta maneira:

‘O tempo de escola’ adquire um sentido forte, porque ele nasce quando a infância fica sem nenhuma ocupação social. Se a escola nasce como organizadora de um tempo, de um tempo específico de nossa vida que vem se alargando cada vez mais, (passou da infância para a adolescência e hoje se luta para que atinja a obrigatoriedade escolar até os dezoito anos), é porque a construção histórica da escola, enquanto instituição social, está perpassada por um eixo central, a organização dos tempos, ou melhor, a ocupação organizada de um tempo vazio: o tempo da infância e da juventude. (Correia, 1996: 276).

O tempo “vazio” de infância vai ao encontro propriamente da construção deste estágio da vida humana. Ariès (1986), em seus estudos sobre a infância, trabalha com a idéia da necessidade de marcação das idades em decorrência, também, da passagem das sociedades

tradicionais para as industriais, sendo a escola igualmente responsável por propagar o sentimento e ideário de infância.

Esta pequena, porém importante ressalva quanto ao tempo de infância, vem endossar a força que as idéias construídas e divulgadas pela escola sedimentam sua existência. Nesta conformação social, a instituição escolar apresenta-se como organizadora *pedagógica* do tempo, tendo como uma de suas funções garantir o cumprimento dos dias letivos e, assim, perpetuar a existência espaço-temporal que a constitui e caracteriza.

No processo de industrialização, a discriminação entre criança e adulto, para o trabalho nas fábricas, era muito tênue. A defesa da liberação da criança do trabalho nas fábricas se deu lentamente, pelas lutas históricas dos trabalhadores. Nesta medida, ocorre que o tempo da criança foi se ampliado, no que diz respeito ao tempo de escola em detrimento do tempo de trabalho. Entretanto e paradoxalmente, a instituição escolar se mantém, justamente, tendo como uma de suas atribuições, educar para o mundo do trabalho, principalmente quando pensamos na rigidez do tempo, na rotatividade de atividades, na hora de almoço, no sinal de entrada e de saída, dentre outras *fórmulas cotidianas e rotineiras de se perceber o tempo escolar*.

Estas e outras questões expostas acima são pertinentes para serem analisadas a luz da relação entre a *quantidade* e *qualidade* do tempo existente nas organizações escolares. Assim, este “controle” do tempo, isto é, sua ordenação, é sempre negativa, ou pode ser possibilitadora de aprendizagens diversas? Esta discussão, principalmente em relação ao tempo na sociedade capitalista, que é “quantitativo”, e o tempo “qualitativo”, buscado pelas tendências emancipadoras da educação é importante, pois possibilita perceber os ideários que uma sociedade vislumbra.

Pensando em como estas evidências analisadas, até o momento, se relacionam com a cultura escolar e as práticas que a caracterizam, percebemos que a sirene, campainha, sinal, sino – seja lá qual for a denominação dada ao mecanismo sonoro existente na escola – é a responsável pelos avisos de entrada, saída e recreio, ou seja, pelo controle desse tempo. Por vezes, é na hora da entrada que o sinal toca mais demoradamente, talvez como uma forma de alertar que está na hora de “todos” (professores e alunos) pararem o que estão fazendo e entrarem imediatamente para suas respectivas salas.

Contrariamente, na saída, basta um simples encostar de dedo no interruptor, para saber que está no momento de ir embora. Os alunos para suas casas, para o futebol, trabalho ou paquera. E os professores, em geral, para outra escola, a fim de completarem sua jornada de

trabalho ou, se tiverem *sorte*, irão para o *aconchego* do lar.

Reiterando, os alunos e professores precisam ser longamente avisados para assumirem suas responsabilidades, pois o “dever os chama” por meio do toque do sinal. No entanto, para a saída da aula, basta um simples toque, pois todos já sabem que podem sair – merecidamente e com a sensação de dever cumprido –, sem maiores problemas. Muitas vezes todos, alunos e os profissionais de educação já estão devidamente prontos para sair, mas resta somente o sinal, ou o contrário, isto é, a atividade tem que ser encerrada, uma vez que o sinal acaba de tocar. Portanto, o sinal – exímio representante do tempo – representa o vilão e o herói desta história tão cotidiana na escola. Sobre as questões que emergem desta situação, Cavaliere (2004) afirma que:

... poucas instituições sociais lidam com tempo de maneira concomitantemente tão arbitrária e minuciosa quanto a escola. Tudo nela se refere à regulação do tempo. Tudo nela controla e é controlado pelo tempo. Horários, períodos, calendários, planejamentos, prazos, grupos etários, enfim, a administração do tempo compõe o cerne da vida escolar tal como ela se expandiu e triunfou. O bom cumprimento das prescrições relativas ao tempo constitui em si mesmo grande parte do sucesso escolar do aluno. (p. 98)

Os tempos de escola e os seus “derivados” estão fortemente presentes nas vidas dos estudantes. Quando estes não estão na escola, por vezes fazem as “tarefas” de casa, solicitadas nas aulas; vão a biblioteca; marcam trabalho em grupo, isto é, o tempo de escola é vivido – em maior ou menor intensidade – dentro e fora da escola. Da mesma forma, o professor planeja suas aulas, estuda e faz correções de avaliações fora da escola, o que também não deixa de se constituir em um *tempo escolar*, um *tempo para a escola*.

Outras questões muito válidas, em se tratando do tempo escolar, podem ser aqui formuladas. Uma delas diz respeito a relação que temos com o tempo de aula e o denominado tempo *vago*, por exemplo. Igualmente questionáveis são as expressões relativas ao tempo, as quais utilizamos e convencionamos como naturais, tais como: primeiro, segundo, terceiro tempos, sendo estes iguais a aula, dentre outros. Podemos inferir, neste sentido, que as “aulas” equivalem a um tempo pré-fixado e percebemos, então, que estas expressões são carregadas de valores simbólicos atribuídos, usualmente, ao tempo escolar.

Assim como expusemos em outro momento deste estudo, não execramos a organização da escola, pois percebemos que toda instituição deve ter a organização como pilar. No entanto, os motivos e fins desta organização é que necessitam ser questionados e

evidenciados, em relação ao projeto de educação que defendem. Continuando nossa reflexão sobre a organização do tempo escolar, Correia (1996), evidencia que “... o calendário escolar é fundamentalmente tempos instituídos, gradeados em conteúdos curriculares.” (p.70).

Na escola, a grande questão está focada no conflito que se trava entre a “apropriação” do tempo escolar, sua relação com os conteúdos e suas respectivas áreas de conhecimento, tendo assim a escola que administrar este tempo, a fim de enquadrar suas atividades. Assim, a qualidade desta intervenção é que certamente determinará a qualidade do ensino e do trabalho pedagógico.

Correia (1996) afirma ainda que, na sala de aula, o tempo pertence ao professor e seus gerenciadores, e não aos alunos. Afirma também que a escola, mais do que transmitir conhecimento, propõe-se a organizar tempos. Desta forma, ampliando as afirmativas da autora questionamos: Será que o tempo “pertence ao professor”, ou a lógica do “trabalho pedagógico e produtivo”?

Verificamos que o tempo na/da escola é ainda atrelado a um modelo tradicional de educação, onde cada momento deve ser ocupado com atividades e tarefas. O aluno e o professor são incitados a *trabalhar* incessantemente, não podendo *perder* tempo. Assim sendo, uma prática mais progressista, que se valha de reflexão, debates e principalmente autonomia de trabalho entre os professores e destes com seus alunos não é corriqueira nessas instituições, pois demanda se desprender de séculos de uma prática escolar que atrela a escola, como instituição, que tem como finalidade – a inserção no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, a relação entre o tempo escolar e o trabalho docente nas escolas públicas necessita ser pensado e analisado, uma vez que as práticas de grande parte de professores se pautam na escassez de tempo para reflexões, planejamentos e estudos. Esta realidade é conjugada com a exigência de formulações de atividades, onde o aluno não pode ficar sem tarefas, as quais são excessivamente relacionadas com prazos e notas.

Podemos pensar também sobre a “ocupação” do tempo escolar, quando discutimos, por exemplo, a Educação Integral, isto é, para que e a quem serve esta concepção de educação? É uma escola integral ou de tempo integral? Suas atividades têm como finalidade possibilitar a construção de conhecimentos diversos, ou preparar para o mercado de trabalho? E sobre a concepção de tempo do professor, na escola de tempo integral, este deve ter uma jornada integral, incluindo planejamentos, estudos e aula?

Como vimos, o tempo escolar interfere no tempo da cidade, da família e na estruturação de outros tempos (organização de grupos de amigos da escola, férias escolares, etc.). Algumas

atividades são escolares, no entanto são realizadas fora da escola: passeio, estudos, pesquisas etc. Assim perguntamos: o “tempo” que o professor usa, em casa, para preparar aulas é suficiente para a realização de seu trabalho? Entendemos que este tempo é muito freqüente, faz parte da rotina dos profissionais da educação, já que muitos assumem jornadas extensas na escola e não conseguem realizar planejamentos, estudos, correções “dentro” do tempo em que estão na instituição. Constatamos então que, quanto maior for a carga horária de trabalho, menores são as possibilidades de esgotar suas demandas no tempo existente nas escolas.

Desta forma, indagamos: a escola “assumirá” a responsabilidade de manter a sociedade existente neste século, ou se comprometerá em enfrentar tal projeto de sociedade, questionando e propondo novas relações democráticas com as classes trabalhadoras, que historicamente ficaram a margem desta discussão? Este e outros questionamentos serão desenvolvidos e analisados no capítulo a seguir, quando nos referimos a organização do trabalho docente.

3. TRABALHO, FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES NA TEIA DO TEMPO DA ESCOLA

Estudos referentes a *organização do trabalho docente* se encontram comumente nas pesquisas acadêmicas relacionada a formação docente. Não obstante, ainda é uma temática que merece ser mais investigada, sendo necessários estudos que levem em conta a macro estrutura, ou seja, sua relação com as políticas e orientações do sistema econômico vigente, bem como as manifestações e contraposições que a ressignificam, e que ocorrem no dia a dia das escolas.

Assim, no item a seguir, buscamos dialogar sobre a relação do *tempo escolar* com o *fazer docente*, entendendo este último na perspectiva que apontamos acima. Em outras palavras, pretendemos refletir sobre a concepção sócio-histórica da organização do trabalho do professor no tempo da/na escola, ou melhor, é preciso investigar, as razões da *desorganização* docente.

Da mesma forma discutimos, no item posterior, os elementos que caracterizam a escola, a partir de suas práticas e percepções próprias, forjando assim o seu *clima escolar*. Neste momento, percebemos que são de extrema importância as contribuições e reflexões de Tardif (2002) sobre a questão relativa a natureza do trabalho docente, seus saberes, tempos e seus espaços de formação, uma vez que estes elementos estão interrelacionados e influenciam em sua organização.

Quando pensamos no tempo de escola, as ramificações e redes são diversas, como já mencionamos, especialmente quanto ao tempo psicológico, mas também quanto ao tempo objetivo, concreto, material. Da mesma maneira, ao falarmos sobre o tempo do professor, percebe-se que este pode se referir a um tempo de organização de seu trabalho, mas também

pode dizer respeito a formação deste professor, isto é, ao tempo de carreira, o qual influencia fortemente a maneira como este irá lidar com o tempo na escola, ou seja, sua forma de se organizar e trabalhar dentro dessa instituição.

Neste sentido, o tempo de formação diz respeito tanto a profissionalização deste profissional, a qual demanda tempo e vivências, assim como a organização do trabalho docente. Entendemos que este último “tempo” precisa ser mais presente, conquistado e intensificado quantitativa e qualitativamente dentro da escola. Em outras palavras,

O tempo não é somente um meio – no sentido de “meio marinho” ou “terrestre” – no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. (Tardif, 2002: 108).

Como afirma Tardif (2000), a relação existente entre tempo e trabalho ocorre em várias dimensões, sejam elas relativas ao tempo em que o trabalhador fica na escola, ou ao tempo de profissão, mas também esta relação ocorre na subjetividade, ou seja, nas relações que o trabalhador tem com *seu tempo* e com o *sentido* que dá a ele.

Nesta medida, ao questionar as variadas abordagens que tem como objeto o trabalho docente, Tardif (2002) defende, de forma emblemática, que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios das profissões, não creio que se possa falar de saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p. 11)

Por esse motivo, consideramos que as reflexões de Tardif (2002) vão ao encontro da premissa de que a construção do conhecimento dos professores, especialmente na prática diária da escola, se dá efetivamente na coletividade, nas trocas de experiências e mobilizações de ações conjuntas entre os pares de uma mesma unidade escolar.

Em se tratando da problemática da escassez do tempo docente, percebemos que os arranjos (quando existentes) para se apropriar mais do tempo de escola são decorrentes de uma prática e mobilizações coletivas dos professores, que sentem que ações dessa natureza

devem ser realizadas. Os estudos de Tardif (2002) convergem, assim, para uma reflexão sobre a prática docente, sendo esta o resultado da transição entre o ser e o agir do professor, isto é, no que ele é e o que ele faz, *também em sentido mais amplo*, o que envolve seu comprometimento com a sociedade. Estas duas condições não estão em pólos separados fazem parte de uma dinâmica resultante dessas transições que estão inseridas no trabalho escolar. Isto é, numa interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema no qual se insere e sobre o qual atua.

Reiterando a idéia de organização do trabalho docente, apoiamo-nos também nas reflexões de Crozier, (*Apud* Tardif, 2002), o qual percebe que as estratégias travadas na escola ocorrem mediante as ações dos atores sociais, agindo em situações instáveis, na tentativa de realizarem seu trabalho, bem como de se organizarem de forma coletiva. Nesta perspectiva, Tardif (2002) considera que estes professores, que refletem sobre sua ação, criticando-a, revisando-a e buscando com isto uma postura mais argumentativa, coerente e deliberativa, correspondem ao que ele chama de um **prático reflexivo**, ou de prático refletido, os quais “... produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas...” (Tardif, 2002: 286).

Apoiando-nos nesta definição, esta postura de reflexão e ação de sua prática vai ao encontro de algo de vital importância para a prática docente, isto é, um trabalho onde seu tempo seja respeitado e assegurado, que não ocorra somente em espaços limitados e se dê por meio de iniciativas isoladas de professores, que de certa maneira são marginalizados, quando não iniciativas individuais, que nem sequer são percebidas pela coletividade.

Outro termo usado por Tardif (2002), e de que nos apropriamos, diz respeito ao **professor de profissão**, o qual não se refere somente àquele profissional que aplica conhecimentos formulados por outro, mas sim o que “... assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá...” (Tardif, 2002: 230). Este termo tem significado para nós, pois reconhece no professor um profissional que produz conhecimento e, através deste, orienta suas práticas, reinventando-as de forma cotidiana e nas relações com os outros.

O trabalho e a formação docente devem estar concatenados com uma profissionalização que visa e se forja no **compromisso político** com a educação pública. Desta forma, a organização do trabalho docente é assim entendida e defendida, nesta investigação, como se estendendo desde a sala de aula até as lutas em defesa da educação, isto é, uma organização necessária para uma efetiva **prática social**.

A defesa da idéia anterior é possível, se pensarmos sobre a perspectiva da alienação do

trabalho docente e sua possível “libertação” para uma prática com compromisso social. Para tal, apresentamos também as reflexões de Antunes (2002), que versam sobre os sentidos do trabalho e seus meandros. A partir destes estudos, analisamos as especificidades do trabalho docente, questionando: será que o trabalho docente pode se desvencilhar da orientação do mundo do trabalho, existente no sistema econômico vigente?

3.1. Sobre Produção, Alienação do Tempo e Organização do Trabalho Docente

Podemos pressupor que a apropriação do tempo para fins que beneficiem o sistema capitalista, ou melhor, a sociedade pautada na racionalidade, prevê o controle da vida das pessoas e da sociedade. Tal controle está presente obviamente no trabalho, de maneira geral, assim como no trabalho docente, de modo mais específico.

Neste sentido, podemos dizer que o trabalho é uma atividade eminentemente humana, isto é, lhe dá sentido e a constitui. Para o Marxismo, toda práxis representa um trabalho e este, por sua vez, concentra em si uma mudança na situação ou objeto sobre o mesmo, modificando a identidade desse trabalho/trabalhador, pois este vai, com o passar do tempo, elaborando e reelaborando sua cultura, seu ethos, isto é, suas habilidades, intervenções, interesses de atuação, entre outras possibilidades.

Levando em consideração estas reflexões, questionamos: quanto de consciência de seu trabalho foi *furtado* ao homem, historicamente? E quanto dessa consciência tem sido *suprimido* no trabalho docente?

Refletindo sobre a prática docente, percebemos que esta é revestida de complexidade em sua essência, uma vez que se baseia em exigências de uma sociedade capitalista, contudo, não se furta, também, de questionar esta mesma sociedade. Tardif (2002) considera que essa prática é passível de ser modificada pelo trabalhador. No entanto, por vezes, se adapta às exigências da tarefa realizada, seguindo, assim, um trabalho sem crítica e intervenções propositivas.

Em seu trabalho, o professor pretende modificar os comportamentos de seus alunos e,

neste processo dinâmico, se modifica também. Todavia, esta percepção – de constante modificação – pode estar presente entre os professores, também, quando estes acreditam que podem modificar e serem modificados em seu espaço de trabalho, pautando-o na organização coletiva.

Pensando sobre o sistema em que a escola moderna se encontra, percebemos que um dos elementos que compõe o cânone do modelo baseado no acúmulo do capital é a exacerbação de subjetividades pautadas no individualismo, em detrimento de forças e organizações coletivas. Esta individualidade vem conjugada a um pragmatismo e imediatismo exigidos no comportamento dos indivíduos. Nesta perspectiva, presenciamos, em espaços das indústrias e empresas, que os trabalhadores são constantemente incitados para a produtividade. Paradoxalmente, nestes espaços busca-se um trabalho mais coletivo – em equipes – o qual questionamos pela ótica produtivista que encerra, uma vez que este trabalho coletivo visa a “união” das pessoas, para que produzam mais e melhor, mas em uma ótica de controle hierárquico.

É preciso desconfiar das ações desenvolvidas dentro destes espaços de trabalho, pois seus fins estão fortemente inclinados para a manipulação e supostas benfeitorias para a classe trabalhadora. Esta evidência pode ser relacionada ao trabalho docente, uma vez que este sofre, igualmente, as demandas propostas pelo referido sistema econômico. A observação que cabe, neste momento, diz respeito a esta suposta orientação para um trabalho coletivo, que num primeiro aspecto, contraria a lógica capitalista, contudo a ressignifica.

No espaço escolar, esta idéia de trabalho coletivo está legalmente respaldada na reafirmação desta prática, promulgada pela LDBEN (Lei 9394/1996). Assim, evidenciamos no Artigo 14 da referida lei que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do **projeto pedagógico da escola**;

II – participação das comunidades escolar e local em **conselhos escolares ou equivalentes**.

Na tentativa de possibilitar e garantir outros “encontros”, isto é, um trabalho coletivo e participativo entre os professores, a LDBEN ainda contém, no seu artigo 67, o inciso IV, que

reforça a necessidade de um “... período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluídos na carga horária de trabalho”.

No sentido do aspecto legal, podemos dizer que tais espaços e situações coletivas buscam a democratização das instituições de ensino. Todavia, a existência de uma lei não é suficiente para fazer emergir, por si só, atitudes e posturas. Assim, se faz necessário fortalecer os professores, a fim de que assumam estes espaços coletivos como conquistas, e os façam verdadeiramente coletivos, por meio de suas práticas.

As reflexões acima nos permitem afirmar que este tema – trabalho coletivo – deve ser cuidadosamente estudado, pois um mesmo termo pode compreender idéias diferentes e até mesmo contrárias, dependendo da visão social de mundo daquele(s) que o(s) utiliza(m). Identificamos isto especificamente na questão dos conselhos escolares, dos grupos de estudo, dentre outros espaços onde os professores podem atuar, verificando que eles não são, em si, detentores de ações mais participativas e democráticas. Entretanto, se faz necessário conquistá-los cotidianamente, para instituí-los como construção e necessidades de seus participantes, e não como algo dado por uma lei ou regulamento interno da instituição.

Ainda dentro da mesma perspectiva, e pensando acerca do trabalho e do tempo do professor, percebemos que este é mais massacrante para as professoras, isto é, evidenciando a ótica do gênero, pois, geralmente, elas possuem uma jornada dupla de trabalho: no momento em que a maioria delas chega a casa tem, sob sua responsabilidade, as tarefas domésticas.

Esta realidade é mais um fator preponderante para se reforçar a idéia de que o trabalho docente deve ser ressignificado e repensado, em se tratando do espaço e tempo em que ele ocorre, ou melhor, deveria ocorrer, na escola. Evidenciamos que o professor, além da sobrecarga de trabalho – assim como as especificidades do gênero feminino, expostas acima – muitas vezes o transporta para o universo doméstico. Isto é, as atividades que poderiam e deveriam ser feitas na escola, são estendidas para o trabalho em casa.

Especificamente sobre este ponto, é relevante dizer que não desconsideramos que a reflexão, estudos e planejamento referentes a prática docente possam ser feitos no espaço doméstico. No entanto, é preciso ressaltar que muitas atividades realizadas fora da escola não são “pagas”, além disso, o trabalho docente atravessa os muros das escolas, se individualiza e fragmenta, abortando a possibilidade de um trabalho mais partícipe e coletivo.

A partir dessa evidência, podemos perceber, em nossa sociedade e nas escolas, as

marcas da denominada *condição pós-moderna*⁹, isto é, a efemeridade e volatilidade do tempo no pensar e no agir das pessoas. Nesta medida, ao professor não sobra sequer um *tempo para se refletir sobre o tempo*.

A argumentação do contraponto aos valores impregnados pelo imediatismo, pela cultura do consumo e pela sensação de “perda do tempo” entre as pessoas, em especial os profissionais de educação, é refletida nas suas ações dentro da escola. Nesse sentido, a profissão docente sofre as fragilidades, frustrações e debilidades decorrentes do sentido do trabalho instituído no sistema capitalista, no qual (sobre) vivemos. Muitos professores acabam acumulando uma enorme sobrecarga de trabalho, assumindo turmas, às vezes, em três turnos diários. Isto, para conseguirem manter uma suposta vida estável na sociedade brasileira. Contudo, este retorno financeiro – que por vezes não é satisfatório – não ocorre impunemente.

O tempo escolar marca uma uniformidade das ações e automatiza seus controles. Assim como esse tempo busca este objetivo, também procura dominar, de certa maneira, as idéias e práticas escolares, uma vez que limitam e impossibilitam os possíveis “encontros” entre os professores para se pensar o tempo escolar e seu controle. Percebemos isto na configuração dos tempos existentes na rede pública do município de Duque de Caxias, onde ainda funcionam escolas com quatro turnos. Deste modo, os momentos de encontro entre os professores ainda estão distantes desta realidade.

No sentido do tempo escolar cronológico, podemos afirmar que o profissional de educação tem, no *seu* calendário escolar, assinatura de ponto, elaboração de diários, cumprimento de notas, freqüências, ou seja, todo um aspecto mais burocrático de seu fazer pedagógico. Muitas vezes, este parâmetro aparece como o mais referendado nas ações existentes nas escolas. Assume-se, assim, um trabalho condizente com as “urgências” de uma sociedade de orientação capitalista, em que o profissional docente acaba realizando várias atividades num calendário sacrificante e burocrático, que não abre espaço(s) ao fazer mais compromissado dessa formação profissional. Acrescentamos ainda que, não raramente, esta mesma rotina burocrática é realizada em várias escolas.

Reafirmando o raciocínio anterior, podemos dizer que o calendário escolar assume uma função mais administrativa, também quando se refere ao trabalho pedagógico. Periodicamente são trazidas modificações ao conhecimento dos profissionais de educação que trabalham nas escolas, oriundas de resoluções, pareceres, instruções, dentre outros documentos legalmente

⁹ Movimento que compartilha as idéias referentes ao fim das metanarrativas, privilegiando questões locais em detrimento das macroestruturas. (FREITAS, 2005).

elaborados pelas secretarias de educação que acabam, em algum grau, exigindo alterações nos trabalhos desses profissionais. Quase sempre, essas orientações “*vindas de cima*” acabam sendo cumpridas como mera rotina burocrática, sem envolvimento maior do corpo docente.

Em relação a prática dentro da sala de aula, quando a proposta de atividade do professor está mais voltada para debates e reflexões, existem algumas queixas de alunos, alegando que isto não é aula e que assim estão “perdendo tempo”, ou então, que a professora “não está querendo trabalhar”. Temos assim a percepção de que esta transição – da aula expositiva para uma abordagem mais participativa, de envolvimento reflexivo – não ocorre de forma tranqüila, principalmente por causa da cultura, largamente instaurada da escola, de que não se pode *desperdiçar o tempo*. Da mesma maneira, quando é proposta uma festividade na escola, a aceitação também é duvidosa, pois alguns responsáveis e alunos adultos consideram-na um momento não muito importante. Assim, a aula – principalmente expositiva – é considerada mais vantajosa, pois muitos desconsideram que as atividades diversificadas também viabilizam momentos de encontro e sociabilidade que são conhecimentos tão válidos quanto aqueles trabalhados em sala de aula.

Estes exemplos, sobre as práticas da escola e as que lhe são imputadas, mostram bem a *rotinização* existente no trabalho docente. É possível perceber possibilidades ou fragilidades, resultantes da rotina e regularidades do trabalho docente, haja vista que estes camuflam uma certa repetição que, por vezes, pode ser positiva – pois fortalece uma determinada prática – mas que, no entanto, pode tender também a uma estagnação deste trabalho, perdendo sua criticidade e reflexão. Desta forma:

O estudo de tais regularidades é, portanto fundamental para entender a natureza social e a evolução do trabalho docente, pois elas não reduzem as formas exteriores ou a simples hábitos, mas estruturam o significado que os atores atribuem às suas atividades e às relações sociais que elas desencadeiam. (Tardif, 2002: 101).

Segundo Giddens, (*Apud* Tardif, 2002) as pesquisas que abordam tal tema percebem o processo de rotinização de forma negativa e condicionante no trabalho docente. Pensando neste prisma, percebemos que, de igual maneira, esta rotina limita a ação docente. No entanto, esta característica deve ser mais um fator que impulse o desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas das situações que tecem o tempo escolar.

As características do trabalho docente, como a rotinização, por exemplo, também são colocadas por Antunes (2002), ao evidenciar que, mesmo no trabalho intelectual, está presente

a necessidade de se produzir com qualidade e quantidade uma determinada mercadoria. Desta forma, o trabalho docente assume a responsabilidade de atingir metas como o sucesso escolar, avaliações externas, dentre outras medidas¹⁰ que visam hierarquizar a educação, o que não é necessariamente uma verdade incontestável.

Dentro da perspectiva com que trabalhamos, a especificidade do trabalho docente não pode ser classificada como produtora de mercadorias, nem como prestadora de serviços. Precisa ser vista, sim, como uma atividade eminentemente social e de responsabilidade quanto ao setor público. Da mesma forma que nas empresas e indústrias são cobrados produtividade e lucro, no espaço escolar o trabalho muitas vezes ocorre de maneira aligeirada. Nesta medida, evidenciamos uma *alienação* e *estranhamento* do trabalhador em relação ao seu trabalho, uma vez que muitos professores acumulam uma sobrecarga de trabalho e não se reconhecem nele.

Antunes (2002) utiliza o conceito de *estranhamento* para definir a relação desprovida de significado entre o trabalhador e seu trabalho. Deste modo – fazendo aqui uma analogia desta concepção no universo fabril com o educacional e mais especificamente, o escolar – podemos perceber que o trabalho docente também pode ser percebido a partir desta lógica. Se no espaço fabril o questionamento quanto ao estranhamento se refere a *o quê e para quem produzo*, no trabalho docente podemos questionar sobre *o quê e para quem ensinamos*.

Neste sentido, a alienação do professor ocorre num processo onde este não se apropria de sua prática, realizando um trabalho desprovido de reflexão e reconhecimento de possíveis intervenções. Assim:

Se humanidade é definida como atividade – pressuposto básico de Marx – então alienação significa que a humanidade existe sob a forma de inumanidade, que os sujeitos humanos existem como objetos. Alienação é a objetificação do sujeito. O sujeito (homem ou mulher) aliena sua subjetividade, e essa subjetividade é apropriada por outros (...) Ao mesmo tempo, como o sujeito é transformado em objeto, o objeto que o sujeito produz, o capital, é transformado no sujeito da sociedade. A objetificação do sujeito implica também a subjetificação do objeto. (Holloway, *in* Antunes, 2002: 132).

Reiterando, o trabalho alienado distancia o trabalhador dos fins e meios sobre os quais atua e intensifica somente uma atividade que busca o produto final ou, como afirma Holloway (*Apud* Antunes, 2002),

Sob a condição de separação absoluta do trabalho, a alienação assume a

¹⁰ Como exemplo dessas avaliações podemos citar o ENEM e a Prova Brasil, ambas do Governo Federal.

forma de perda de sua unidade: trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada, entre outras formas de disjunção dos elementos de unidade presentes na sociedade do trabalho. (p. 133)

Em contrapartida, para Holloway, quando há a percepção de que a condição de alienação está presente no trabalhador, inicia-se “... a incessante rebelião da atividade contra a passividade, do ser contra o sofrimento. É a expressão da revolta da atividade contra sua condição estranhada.” (Apud Antunes, 2002: 132).

Este movimento de “rebelião” quanto a uma situação de estranhamento de seu trabalho é um aspecto que consideramos altamente significativo, nesta investigação, visto que este é um dos caminhos que possibilitará a tomada da educação e, conseqüentemente de suas políticas pelos profissionais desta área. É a partir deste momento que significativas mudanças, no quadro educacional, poderão se efetivar.

O trabalho docente, segundo Tuma, está sobre o arquétipo das características das demais profissões existentes na sociedade capitalista. Na relação dos patrões com os profissionais – em nosso caso dos gerenciadores do ensino com os professores – percebe-se constantemente que:

No processo de apropriação do tempo do trabalhador, entre coerções e resistências, o que se tem é a concretização de preceitos que tornam cada vez mais inadequados atos indisciplinados expressos em ações que tornam irregulares o ritmo de trabalho e comprometem a produção. (Apud Rossi e Zamboni, 2003: 213).

Portanto, transportando a afirmação para o espaço escolar, as coerções dos gerenciadores se chocam com os professores quando estes se percebem como autores, responsáveis e produtores de suas práticas, através do acúmulo teórico, conceitual e político. Será neste possível cenário de disputa política que o fortalecimento dos professores e suas conquistas começarão a se legitimar e se tornar respeitadas.

Nesta perspectiva, uma escola que questiona os parâmetros estabelecidos, *subvertendo a ordem*, está realizando dois movimentos: a contestação de uma ordem supostamente e pretensamente estabelecida e a ressignificação, a partir da autonomia do grupo de profissionais que assumem um compromisso com sua formação, atuação, alunos e principalmente com a educação pública.

Dando continuidade a importância da “conquista” da autonomia do trabalho docente, Tardif (2002) defende que a relação que esse profissional tem com o saber, e especialmente

com o seu saber, é estabelecida historicamente – especialmente com a divisão do trabalho no sistema capitalista. Existiria, assim, uma separação entre um saber, notoriamente mais legítimo, produzido pelos cientistas sociais e da Educação, isto é na academia, e o saber do professor que está no “chão da escola”. Nesta perspectiva, o professor é encarado como um executor de saber alheio e, desta maneira, “... a relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, a uma lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber, executores e técnicos.” (Tardif, 2002: 37).

A partir da tomada de consciência de seu trabalho, o professor tem a possibilidade de interferir no seu tempo e na configuração das práticas de trabalho, pois uma vez que se percebe como protagonista e criador de conhecimento e de saber, e não somente um reproduzidor, sua postura de intervenção se torna mais fortalecida e necessária.

De acordo com sua proposta de estudo, Tardif (2002: 36) classifica o saber docente, em quatro momentos: (a) a formação profissional; (b) as informações disciplinares da instituição escolar; (c) os saberes curriculares e (d) os saberes experienciais.

Este último saber – **experencial** – diz respeito a um conjunto de saberes praticados, aprendidos, realizados, revisados e validados pela prática docente. Através destas práticas cada professor, sob forma de habilidades e *habitus*, constitui sua formação dinâmica e cotidiana no trabalho docente. Contudo, este saber experencial deve ser entendido não numa visão positivista e cumulativa de experimentação, nem, todavia, num foro pessoal e psicológico, tão somente de valores pessoais, mas sim como a construção social e diária da identidade profissional do professor, onde este saber é, a cada momento, experienciado.

Neste sentido, o professor vai galgando um *saber social* proveniente da interação social com seus pares e com diversas fontes sociais que são decorrentes da cultura circundante, da organização escolar, os quais se fortalecem e se reconstituem no decorrer da sua carreira e de suas atuações, dentro e fora da escola. Nesta lógica, Tardif (2002) afirma que:

... o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolve um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (p. 39)

Todavia, percebemos muitos professores ainda estão alienados, uma vez que não se percebem como sendo produtores de saberes. Estendemos esta questão para a escassez do tempo do professor, isto é, a alienação e conseqüente percepção que ocorre sobre este. Muitos

professores não se reconhecem como produtores de conhecimento, logo não se percebem como responsáveis pela organização de seu trabalho e os tempos existentes – ou que precisam ser conquistados – na escola. Em outras palavras:

... os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é ensino? (Tardif, 2002: 55).

Indo ao encontro de Tardif (2002), Nóvoa (1995) também considera que o profissionalismo do ensino é decorrente de um saber experiencial o qual, todavia, não é percebido pelos professores como um saber digno de reconhecimento, principalmente acadêmico, uma vez que este professor entende-se como um transmissor e não produtor de saberes. Entram, nesta lógica, fatores para a compreensão da autodesvalorização profissional.

A defesa de ambos os autores está na idéia de que os professores se reconheçam como produtores de saberes e que, assim, deles se apropriem, trabalhando sob o ponto de vista teórico e conceitual. O processo que irá formar a identidade e atuação deste professor está relacionado com a capacidade de um trabalho autônomo.

Apoiando-nos ainda nos estudos Tardif (2002), o **saber dos professores é/ precisa ser um saber social**, pois este pressupõe ser compartilhado por um grupo de profissionais que trabalha numa unidade escolar e que teve uma formação inicial semelhante, bem como podem seguir as mesmas referências, isto é, programas, regulamentos, disciplinas, dentre outras, pertinentes a uma rede de ensino.

De igual maneira, as práticas dos professores que foram realizadas de forma isolada, só ganham legitimidade quando compartilhadas e expostas em seu grupo de trabalho, dando uma demonstração do que foi realizado, construindo assim, novos saberes. Este saber passa a ser objetivado e o professor se torna, além de um **prático, um formador**. Assim, Tardif (2002) defende que:

... os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Entretanto, para concluir, caberia perguntar se o corpo docente não lucraria em liberar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-

se desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo. (p. 54).

Neste sentido, o saber do professor é construído socialmente, isto é, não ocorre de forma isolada. Existem instâncias que o legitimam, o defendem e, às vezes, o financiam, como o seu grupo da escola, os sindicatos, as universidades, o Ministério de Educação, as Secretarias de Educação, dentre outros.

Neste sentido, nos apoiamos também, e mais uma vez, nos estudos de Nóvoa (1995a e 1995b), o qual afirma que a questão referente à prática docente não se deve a preocupações somente epistemológicas, mas sim, e predominantemente, sociais. Neste sentido, um saber, neste caso, o do professor, não se resume ao que ele sabe, mas, sobretudo ao que ele não sabe, ao que sabem por ele e ao que ele precisa saber. Portanto, o saber docente é permeado por ações políticas e lutas, visando conquistas e garantias pertinentes ao seu ofício.

Outra razão do saber docente ser de origem social se deve ao fato do professor estar inserido numa instituição – a escola – onde ocorre efetivamente uma prática social. O professor, em seu dia-a-dia, tem que saber lidar com um complexo de relações travadas com um outro, que na verdade acaba sendo um outro coletivo – seus pares: **o saber docente se compõe de um saber social e um saber educativo comprometidos.**

Reiterando, Tardif (2002) reafirma sua conceituação sobre o ser social e o saber docente, tendo como pressuposto o fato de este ser constituído no contexto de uma *socialização profissional*. Em outras palavras, o saber docente vai se tecendo a partir das variadas e ricas experiências decorrentes da carreira profissional docente, as quais irão formar uma “consciência prática” de ações e relações travadas em sua história profissional, sendo este saber eminentemente de “natureza social”.

Além da significativa sistematização deste autor quanto ao saber docente, percebemos ser de igual valia os saberes decorrentes dos movimentos de classe e sindical, os quais evidenciam também pertinentes reflexões e ações, uma vez que, nestes espaços, em tese, pretende-se construir conhecimentos acerca da carreira docente, bem como instrumentos necessários para mobilizações e intervenções nessa carreira.

A cultura docente em ação é a tradução que Tardif (2002) nos apresenta como saberes experienciais. Estes saberes práticos serão as referências de interpretações e representações que orientam e reorientam a prática docente. A mais significativa diferenciação entre os saberes dos cientistas e os saberes dos docentes se refere a que os primeiros se baseiam em condicionantes aplicados e elaborados e os saberes docentes advêm e se retroalimentam da

sua prática com os demais professores, alunos, orientadores, pais de alunos, diretores etc., além da dinamicidade que a escola exige deste profissional, fazendo surgir os famosos “macetes” profissionais, característicos de cada docente, compartilhados, ou não, com outros professores.

Partindo do pressuposto de que o saber docente se estabelece a partir da relação com o outro e para o outro, Tardif e Gauthier (2001) descrevem que:

... o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas entre os seres sociais (p. 194).

Sob esta perspectiva, indagamos: como se configura a coletividade dentro das escolas, isto é, quais elementos podem possibilitar um *clima escolar* favorável para que tal organização coletiva aconteça?

3.2. Clima Escolar e Organização do Trabalho Docente

Conforme apresentamos no item anterior, a formação dos professores é / deveria ser fortemente marcada pela socialização de experiências, uma vez que seus saberes são temporais, e estão relacionados com suas práticas e rotinas de trabalho. Porém, é válido ressaltar que a qualidade deste trabalho deve ser sempre analisada e contextualizada, ou seja, dispensam-se parâmetros pré-estabelecidos, mas não a singularidade dos encontros existentes em cada unidade escolar. Este ponto diz respeito ao que se denomina *clima escolar*, *clima de escola*, *clima organizacional* ou *clima de trabalho*.

Como podemos verificar, a partir das várias expressões elencadas no parágrafo anterior, as obras que estudam esta característica de uma escola apresentam variadas denominações para a mesma. De acordo com Brunet (1992), "... a definição deste conceito tem sido algo imprecisa, baseando-se mais nos instrumentos que servem para medir o *clima* do que nas suas características epistemológicas" (p.125).

Em termos de especificação do campo de conhecimento, o estudo referente ao *clima escolar* é cunhado e sistematizado, freqüentemente, nos estudos referentes a Sociologia das Organizações Escolares, encontrando-se relacionado aos estudos sobre *escolas eficazes* e aos elementos que a caracterizam. Entretanto, como as questões das escolas eficazes não compreendem o estudo proposto nesta investigação, utilizamo-nos dos preceitos que fundamentam o clima, sem, contudo, visar o estudo do sucesso ou insucesso escolar, isto é, o aproveitamento escolar dos alunos, mas sim o situando na organização do trabalho docente.

Nesta perspectiva, o clima escolar identifica-se com uma abordagem qualitativa do processo educativo, evidenciada na relação existente entre professor-professor. Partimos, então, para algumas características que sustentam o conceito de clima escolar e sua influência na organização escolar e no trabalho docente.

De acordo com Koys e DeCotiis, (*Apud* Laros e Puentes-Palácios, 2004), o clima organizacional – entendido aqui como escolar – é definido como:

"... fenômeno perceptual duradouro, construído com base na experiência, multi-dimensional e compartilhado pelos membros de uma unidade da organização, cuja função principal é orientar e regular os comportamentos individuais de acordo com os padrões determinados por ela" (p. 266).

Percebe-se então que a investigação deste tema se relaciona fortemente com a necessidade de se perceber a forma como se comportam os trabalhadores em seus espaços-tempo de trabalho e assim, a sua conseqüente organização.

Tendo como pressuposto que “... são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é...” (Brunet, 1992: 125), bem como que “... o ser humano age constantemente de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos.” (Brunet, 1992: 132), podemos afirmar que o clima escolar representa e é representado pelas configurações e relações humanas existentes nas escolas.

No sentido de melhor precisar os possíveis elementos que caracterizam um clima escolar, Gomes (2005) identifica, nas pesquisas referentes ao tema, a existência, ou não, das seguintes características: a) ambiência democrática; (b) consenso entre os professores; (c) ordem; (d) interesse pelos alunos; (e) foco nas ações educacionais e (f) constante avaliação.

Este autor considera ainda que a presença de uma *ambiência democrática* favorece a presença dos pais na escola, contudo sem se limitar a aparecerem somente quando solicitados. Da mesma forma, tal clima democrático valoriza a afetividade, o respeito mútuo, a confiança e um ambiente prazeroso dos que atuam na escola, isto é, professores, alunos e comunidade escolar (Gomes, 2005).

A partir dos estudos de Gomes (2005), os elementos por ele denominados como *ambiência democrática* e *consenso entre os professores* são os que mais nos interessam na compreensão do clima escolar, pois a partir deste consenso e espaços democráticos, o trabalho docente, numa escola, pode possibilitar ações coletivas.

Continuando, Gomes (2005) indaga o quanto esses elementos são forjados na formação inicial ou continuada dos professores. Questiona ainda, em que medida a atuação dos professores intensifica ou elimina tais características.

Pensando acerca da idéia que os professores têm sobre o clima da escola, Brunet (1992) considera que essa *percepção* define a forma de agir destes profissionais, seja consciente ou inconscientemente, em relação aos pares e a maneira de lidar com seu ambiente de trabalho – as expectativas de trabalho são partilhadas pelos professores. Sendo assim, as escolas acabam por desenvolver um clima próprio, uma vez que os grupos são distintos, assim como suas percepções.

Nesse sentido, o pressuposto de que as escolas *marcam a diferença* se sustenta (Good e Weinstein, 1992) quando se entende que a escola é uma instituição que é igual e, ao mesmo

tempo, diferente das demais, visto que cada uma possui valores, atitudes e comportamentos próprios, que formam *sua cultura*, identificando-a como uma organização singular.

Outra questão bastante enfatizada por Brunet (1992) se refere a maneira como se dá a gestão da escola e sua influência no clima escolar. Desta forma, se o clima for **fechado**, é provável haver o estabelecimento de relações *autoritárias*, constrangedoras, intimidadoras, em que coexistam castigos, premiações e favorecimentos, no caso de nosso estudo, do diretor para com os professores. Em contrapartida, se o clima for **aberto**, as relações são travadas a partir de um trabalho *participativo*, em que cada membro da escola tem seu reconhecimento e confiança do grupo. O desenvolvimento do sentimento de responsabilidade, comum a todos, também é fortemente presente. Neste clima, o processo de tomada de decisões segue o parâmetro de consulta geral aos membros da escola, a fim de que todos possam contribuir para resolver os conflitos. Sobre estas questões, Brunet (1992) reafirma que:

O clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima são múltiplos e importantes, e neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola (p.138).

Resumindo, os estudos sobre o clima escolar e seu valor multidimensional são imprescindíveis para se pensar na organização do trabalho docente, bem como seus entraves e possibilidades. Por esse motivo refletiremos, a partir deste momento, sobre algumas questões relativas ao trabalho docente, clima escolar e sua relação com o sistema sócio-econômico. Em outras palavras, como a *organização*, ou a *desorganização do trabalho docente*, interfere no *clima da escola*, ou ainda, no *tempo qualitativo* dessa instituição?

Entendemos que a estruturação qualitativa da prática docente está presente nas relações travadas com seus pares, pois estes profissionais irão aprender a trabalhar trabalhando, e juntos. Tal estruturação não diz somente respeito ao domínio dos conteúdos/conhecimentos a serem trabalhados junto aos alunos, mas sim, *e também*, a segurança emocional, domínio das burocracias exigidas, relacionamento com os pais, práticas sindicais, dentre outras ações igualmente importantes e necessárias na constituição dos saberes e domínios de um profissional de educação. Nesta lógica, “... o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e ação cotidiana dos profissionais”. (Tardif, 2002: 116).

Assim, relacionamos a possibilidade desta organização e estruturação do trabalho docente com o clima da escola, isto é, de acordo com as definições acima mencionadas,

pressupomos que um clima escolar que visa a participação de todos favorecerá a construção de saberes coletivos e compartilhados. Desta forma, nossa compreensão sobre o tema se imbui da idéia de que é na coletividade da organização do trabalho docente que as *várias aprendizagens* podem ocorrer de forma reflexiva e atuante, uma vez que será realizada a troca de experiências entre os pares, assim como travadas as possíveis “soluções” de problemas para as situações adversas que ocorrem, cotidianamente, nessas instituições. Nesta perspectiva, em relação a atuação do professor, podemos perceber que:

...sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivo, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere às atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (Tardif, 2002: 61).

Entretanto, percebemos comumente uma atuação docente individualizada, uma vez que as condições, ou melhor, a carência de condições objetivas de trabalho, principalmente em relação ao tempo, se torna elemento naturalizado. Esta prática individualizada condiz com um clima escolar que está representando as influências do sistema econômico vigente, ou seja, onde predomina um fazer aligeirado e acrítico. Neste sentido:

O clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para o modificar tem de se perceber as alterações importantes nos próprios alicerces da instituição. (Brunet, 1992: 130)

Todavia, em algumas escolas existem “focos” de mobilização que visam resistir a imposição de tal sistema por meio do trabalho coletivo, reflexivo, responsável e comprometido com uma educação mais democrática e de qualidade.

Nesta visão, atentamos para os estudos de Certeau (1994), que trabalha com os conceitos de *estratégia* e *tática*. Enquanto a **estratégia** é capaz de produzir, mapear e impor, a **tática** pode utilizar, recriar e alterar. Este autor acredita que, por meio deste movimento diário nas ações das pessoas, são forjadas as maneiras de negar a ordem estabelecida e o estatuto da lei, através de formas conjuntas de se organizar o espaço e o tempo.

Percebemos, aqui, a necessidade de reforçar a idéia de uma organização do trabalho docente num *sentido político emancipador*, e não disciplinador, motivo pelo qual consideramos que as contribuições de Certeau vão ao encontro de uma ação coletiva nos

microespaços – a escola – mas que visa a interferência na macroestrutura.

Ainda nesta perspectiva, concordamos com Nóvoa (1995a e 1995b), quando ele considera a abordagem **meso**, ou seja, a análise de ações onde se percebem as interferências da macro e das microestruturas no interior da escola, o que é pertinente nos estudos da dinâmica das organizações escolares, pois consideram, em igual valor, as duas influências. Assim:

As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala* de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de *entre-deux* onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde à autonomia dos professores se pode concretizar. (Nóvoa, 1995: 29).

Após o reconhecimento das duas estruturas que influenciam mutuamente o fazer docente, consideramos pertinente refletir sobre a relação entre a **quantidade** e **qualidade** do tempo escolar e a organização dos professores, isto é, de acordo com um clima mais democrático, como pode ser pensada esta relação na escola?

Para tanto, algumas questões devem ser priorizadas neste debate, tais como: (a) Como se dará o cumprimento de carga horária mínima anual, que de acordo com a LDBEN (Lei 9394/1996), isto é, será de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos? Onde está garantido, dentro do ano letivo, o *tempo do professor* nesta carga horária? De que forma os fatores quantidade e qualidade do tempo escolar serão discutidos de forma relacional, e não antagônica?

Inicialmente, podemos perceber que tais questões apresentam variadas interpretações e possibilitam intervenções bastante diversas, já que uma lei federal visa descrever as normas, no caso, da educação nacional. No entanto, cabe aos governos estaduais e municipais, preverem e proverem as leis que, de fato, regulamentarão as redes de ensino locais. Um clima escolar mais aberto e participativo pode possibilitar a discussão, sem melindres, e juntamente com a comunidade escolar, sobre a relação da quantidade e qualidade do tempo escolar.

Levando em consideração as reflexões sobre o clima escolar e sua relação com a organização do tempo escolar no trabalho docente, partimos, no próximo capítulo, para uma breve apresentação do modelo de escola organizada em ciclo, em especial a experiência do município de Duque de Caxias. Em seguida, apresentamos uma descrição da escola pesquisada, tendo como foco uma primeira aproximação com sua história, dados e

características. E por fim, trazemos a análise da pesquisa de campo realizada na E.M. Barro Branco.

4. TEMPO, ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, discutimos tempo e organização do trabalho docente, a partir de um estudo de caso. Para tanto, em um primeiro momento, trazemos experiências sobre ciclo visando discutir, mais especificamente, aquele existente no município de Duque de Caxias. Nesse sentido, nos respaldamos nas investigações de Barretto e Sousa (2004), objetivando uma compreensão mais ampla sobre concepções e práticas dos ciclos. Quanto ao município de Duque de Caxias e a implantação deste sistema, ressaltamos que os documentos analisados foram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação. Todavia, são documentos esparsos, encontrados sem uma organização cronológica.

Num segundo momento, visamos contextualizar a escola com que trabalhamos, bem como sua inserção na realidade educacional do município de Duque de Caxias. Apresentamos a instituição, isto é, sua história, seus projetos, práticas e conquistas. Para tal, nos apoiamos na pesquisa documental, examinando seu Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação, Planejamentos, entre outros documentos que foram cedidos para esta investigação.

No terceiro item deste capítulo, apresentamos propriamente a pesquisa de campo realizada na escola investigada. Como já expusemos anteriormente, privilegiamos o estudo de caso, a observação e a entrevista.

Para consubstanciar o estudo de caso, realizamos 28 (vinte e oito) observações, durante as reuniões de planejamento, grupos de estudos, conselhos de classe, preenchimento de relatórios e planejamentos coletivos que aconteceram na instituição de ensino, no ano de 2007. Também foram realizadas 6 (seis) entrevistas. Ressaltamos que essas observações e entrevistas encontram-se arroladas em cronograma, ao final deste estudo (ANEXO 4), bem como – devido ao acúmulo de informações – em um CD, incluído no final deste trabalho (ANEXO 7).

Ainda em relação ao estudo de caso, é preciso dizer que as observações realizadas na E.M. Barro Branco, ao longo do ano de 2007, indicaram a existência de três grandes eixos teórico-práticos, relacionados ao binômio *tempo - trabalho docente*, central em nosso estudo. Optamos por identificá-los como (a) planejamento do trabalho pedagógico; (b) estudo e

formação docente e (c) avaliação do trabalho pedagógico e, ainda, por utilizá-los no terceiro momento deste capítulo.

Partimos, então, para a reflexão sobre a organização escolar em forma de ciclo e, mais especificamente, a história e contextualização do ciclo de alfabetização do município de Duque de Caxias. Ressaltamos que nosso objetivo é pensar esta organização escolar à luz das possibilidades e/ou entraves que se apresentam ao trabalho docente e ao tempo escolar.

4.1. Município de Duque de Caxias: o ciclo e o tempo de escola, na(s) escola(s)

Pensando sobre a necessidade de localizar a escola pesquisada na conjuntura em que as demais escolas da rede municipal de Duque de Caxias se encontram, apresentamos, inicialmente, um pouco sobre a história e conceito de ciclo e, em seguida, o ciclo de alfabetização de Duque de Caxias.

Segundo a definição do dicionário Aurélio, a palavra **ciclo** prevê a *repetição de situações que ocorrem numa ordem determinada, apresentando um ritmo de sucessão ou repetição de um determinado fenômeno*. Fazendo, a partir desta definição, uma primeira aproximação com a organização escolar, percebemos que a associação do conceito de ciclo com a prática educativa pressupõem, pelo menos em tese, situações que possibilitem a retomada de ações para diversas aprendizagens dos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, é importante realizar um breve histórico sobre a implantação da escola em ciclo, por meio de algumas experiências nacionais. Em termos legais, é válido ressaltar que tal modelo de organização escolar é previsto pela LDBEN (Lei 9394 / 1996) em seu artigo 22, o qual subscreve que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos... ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Nas experiências nacionais, o ciclo recebeu vários adjetivos, tais como *de alfabetização; de formação; de desenvolvimento humano*, dentre outros. Cada adjetivação corresponde a uma concepção e possíveis práticas que o caracterizam. Através de levantamentos feitos por Barretto e Sousa (2004), as experiências de ciclo no Brasil começaram a ser implementadas há mais de quarenta anos. De acordo com Barretto e Sousa (2004) entende-se que:

Os ciclos têm a ver com a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade. (p. 3).

As primeiras experiências do ciclo no Brasil, mais significativas e pesquisadas por Barretto e Sousa (2004), ocorreram nos municípios de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre. Estes municípios tiveram, em comum, a gestão, nos governos municipais, do Partido dos Trabalhadores (PT) e tinham como objetivo para o ciclo, ações como: (a) Reverter a

exclusão social das classes populares, proporcionando a matrícula e permanência de todos; (b) Promover a participação da comunidade local (alunos, profissionais da escola, pais, comunidade) na elaboração do projeto político pedagógico; (c) Possibilitar a relação dialógica entre os conhecimentos locais e o sistematizado, numa perspectiva interdisciplinar.

O município de São Paulo (SP) começou a implementar o *Ciclo de Aprendizagem* de forma imediata, em 1992. Seguiu diretrizes como: ensino interdisciplinar; participação; descentralização; reorientação do currículo e autonomia. Em relação a promoção, os alunos só poderiam ser retidos ao final de cada ciclo. Sendo assim, foram necessários suportes pedagógicos, como por exemplo, garantia do horário coletivo de planejamento entre os profissionais das escolas.

A experiência ocorrida em Belo Horizonte (MG) se deu através do Ciclo de Formação, também chamado de *Ciclo de Desenvolvimento Humano* por Miguel Arroyo, um de seus criadores. Este ciclo fazia parte do *núcleo vertebrador*¹¹ instalado na política educacional desta rede municipal, a partir de 1993, através da *Escola Plural*¹². Os componentes deste núcleo se pautavam na importância e reestruturação dos tempos e espaços escolares. Para esta estrutura, os professores recebiam remuneração específica para estudos na escola e houve investimentos no processo de educação continuada. A Escola Plural também previa um conselho do ciclo para discussão da avaliação e currículo das escolas. Em relação a reprovação, era possível reter o aluno no final de cada ciclo; no entanto, limitava-se o número de vezes que o aluno poderia ficar retido, para garantir a não defasagem entre idade-ciclo.

No município de Porto Alegre (RS), a implementação do ciclo veio no bojo de um projeto com a finalidade de democratizar o Estado, desencadeado pela Administração Popular do PT, no final da década de 80. Desta forma, ocorreram discussões sobre a problemática enfrentada pelo sistema de ensino da época, especialmente a evasão escolar. Como contraponto a seriação, veio para este debate o *Ciclo de Formação*, o qual pressupunha a garantia da aprendizagem a todos os alunos, sem interrupções em sua trajetória escolar. Neste projeto, aos professores eram garantidos espaços/tempos de trabalho coletivo; formação continuada, além da participação da comunidade escolar na reestruturação curricular. A experiência ocorrida em Porto Alegre, por meio da Escola Cidadã¹³, tem um dos maiores destaques no trabalho com o ciclo, defendendo que:

¹¹ Refere-se à denominação e estruturação do projeto de educação para este município.

¹² Nome dado às escolas organizadas em ciclo, neste município.

¹³ Nome dado às escolas organizadas em ciclo, neste município.

A Escola por Ciclo de Formação não é uma estrutura “nova”, criada para um reenquadramento dos educandos. Ao contrário, é a tentativa de traduzir na organização escolar os ciclos da vida. A escola redesenha, com espaços e tempos que buscam responder ao desenvolvimento dos educandos. As crianças e adolescentes são seres em permanente desenvolvimento que não podem ser regrados pelo calendário escolar ou pelo ano letivo. O tempo de aprendizagem do educando não pode ser submetido à camisa de força do tempo do ano letivo. (Azevedo, 2000: 129).

Desta forma, pode-se afirmar que o sistema de ciclo está em processo de construção e que seu sucesso dependerá de redes de trocas de experiências entre os municípios onde se tem implementado este projeto, bem como de contínuos fóruns de debates para observar e discutir suas experiências, na busca pela qualidade da Educação Pública. Percebemos que as iniciativas de ciclo no Brasil ainda são muito recentes, portanto,

Considerando que a introdução dos ciclos no ensino fundamental não representa mera mudança nos detalhes do funcionamento da escola, mas envolve uma profunda modificação em sua cultura, a conclusão é que muitos esforços ainda serão necessários para que os ciclos venham a se consolidar como estruturas e práticas inovadoras e para que possam constituir-se como uma nova forma de conceber a escola, mais democrática e afinada com as exigências contemporâneas. (Barretto e Sousa, 2004: 4).

Por meio desta síntese sobre as redes municipais que tiveram as primeiras e mais significativas experiências de ciclo no Brasil, observamos que ainda existem controvérsias e entraves para uma implementação e efetiva realização deste projeto nas diversas redes de ensino, pois este, em contrapartida, ainda se depara com condições inadequadas de trabalho, tais como a carência de professores e número insuficiente de vagas para os alunos, por exemplo. Percebemos, ainda, que o sistema de organização escolar em ciclo, no Brasil, representa uma porcentagem minoritária em relação a seriação.

Contudo, a adesão ao ciclo apresenta números significativos, a partir dos anos noventa do século passado, até o presente ano. Além disso, ocorre a existência, em algumas redes de ensino, de organização mista, isto é, funcionamento com ciclo e série. Barretto e Sousa (2004) identificam, também, que muitas experiências de municípios que implementaram o ciclo não foram bem sucedidas, porque ficaram pautadas somente na extinção da repetência, bem como pelas mudanças de governos e alternâncias de projeto para a educação.

O município de Duque de Caxias (RJ), assim como as experiências citadas acima, teve também suas especificidades e similaridades no processo de implementação de ciclo em sua rede de ensino. Sendo assim, para o entendimento do processo de implementação do *Ciclo de*

Alfabetização em Duque de Caxias, foi necessária a realização de pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação deste município. O material conseguido possibilita, em certa medida, perceber os projetos daquele momento, os quais serão expostos a seguir.

Cabe aqui uma ressalva no que diz respeito ao ciclo de alfabetização e ao ciclo de formação. Em Duque de Caxias existe o ciclo de alfabetização, isto é, um sistema que se refere aos três primeiros anos de escolaridade. Desta forma, acredita-se que este ciclo pode oferecer uma plasticidade maior para uma aprendizagem mais significativa.

A implementação desse ciclo de alfabetização, segundo a SME deste município, vem no bojo de discussões junto aos professores sobre os altos índices de reprovação existentes nas classes de alfabetização. Portanto, providências deveriam ser tomadas, a fim de que tal situação fosse modificada.

O processo de discussões e criação do ciclo, neste município, iniciou-se nos anos 1980. Até meados dessa década, não havia classes de alfabetização e assim, eram muito altos os índices de retenção, na primeira série.

O projeto “Repensando a Alfabetização” representou o início das discussões sobre concepções de alfabetização, metodologia de trabalho, sistema de avaliação, dentre outros aspectos. Mas este projeto era de caráter experimental, e desta forma, poucas escolas se interessaram em participar. É então a partir da década de noventa que se intensificam os debates e, em 1993, é criado o Ciclo de Alfabetização. Reiteremos tal informação, na seguinte passagem:

Em 1986, quando ainda não havia as classes de alfabetização, o índice de retenção foi de 46% na primeira série. Em 1987, com a criação da classe de alfabetização, a retenção nesta série foi de 30% e a primeira série continuou apresentando índice de 46%. A partir da análise destes dados, foi criado em 1990 o projeto “Repensando a Alfabetização” e em 1993, o Ciclo de Alfabetização. (SME/Duque de Caxias, Levantamento de Informações Relativas ao Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, p.3, 1997).

De acordo com o documento *Democratizando a leitura e a escrita* – o qual foi apresentado no XI Cole¹⁴ (1997) por essa Secretaria Municipal – foi elaborado um projeto intitulado “Repensando a Alfabetização”, entre 1990 e 1993, para dar subsídios aos profissionais de educação, no sentido de repensarem a alfabetização do município. Através dos resultados alcançados neste projeto, deu-se início ao ciclo de alfabetização no município

de Duque de Caxias. Assim, o ciclo de alfabetização tinha como princípio:

... garantir às classes populares a apropriação do saber, priorizando a formação do leitor / escritor competente, estruturando-se a partir de uma reorganização curricular que reúne os três primeiros anos de escolaridade em um único período, sem seriação. (s/p).

Como foi descrito no parágrafo anterior, a implementação do ciclo no município em questão, se deu de forma unitária e simultânea em todas as escolas, sem que houvesse estudos, fóruns e discussões *suficientes* para que pudesse ser implementado de forma mais consistente. Desta forma, evidenciou-se que não foi uma decisão coletiva, e até hoje, muitos profissionais desta rede, quando estão presentes em encontros, assembleias e similares, consideram que seu mau funcionamento é decorrente da imposição de tal modelo de organização escolar. Tal fato pode ser endossado pela seguinte afirmação:

... dependendo da linha política da Secretaria de Educação, é implementado o “Sistema de Ciclos” ou mantido o “sistema seriado”... Quando será que os de cima compreenderão que tudo o que é imposto de cima para baixo está condenado ao fracasso? Pois na cadeia de desqualificação histórica do trabalho docente, o que resta aos professores e professoras é resistir às imposições da burocracia. (Garcia, 2004: 48).

Como podemos perceber pela afirmação de Garcia, existe entre tais profissionais o questionamento de políticas públicas de educação em que não se valoriza a participação dos professores em sua elaboração, ficando estas suscetíveis a críticas e resistências as mudanças impostas pelas redes municipais de ensino.

Levando ainda em consideração a leitura do documento, verificamos também que estavam previstas reuniões pedagógicas entre os profissionais da educação, no ano da implementação do ciclo de alfabetização (1994). Isto pode ser constatado nos trechos a seguir, retirados do documento da SME, e encaminhado a UNDIME¹⁵ (1995):

Ao implementarmos o Ciclo de Alfabetização propomos, portanto: d) reuniões pedagógicas mensais (no ano de 1994) e quinzenais (para o ano de 1995) garantidas no calendário escolar, como espaço de discussão, estudo, avaliação e planejamento entre os educadores da escola. (p. 2)

Este trecho demonstra uma preocupação em se estabelecer o encontro entre os professores, de forma sistemática e na escola, garantido no tempo escolar. Neste sentido,

¹⁴ Congresso de Leitura do Brasil – COLE – que acontece de dois em dois anos, na UNICAMP.

¹⁵ Sigla que significa União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

percebemos a valorização da sistematização entre a teoria e prática dos educadores, isto é, respeitando sua construção coletiva do conhecimento. Também estava prevista uma constante interlocução entre SME, professores, orientadores pedagógicos e educacionais nos Pólos de Ação Pedagógica¹⁶, a fim de discutir sobre o ciclo de alfabetização.

Este mesmo documento nos mostra ainda que, para a implementação do ciclo de alfabetização no município de Duque de Caxias, foi necessária a capacitação de professores e orientadores pedagógicos e educacionais; reorientação curricular de todo o primeiro segmento; reestruturação de uma proposta avaliativa de caráter diagnóstico e contínuo; elaboração de cadernos pedagógicos e organização de oficinas e debates, como também a elaboração de medidas que objetivassem mudanças no sistema educacional da rede de ensino e a ampliação do acervo de livros para as bibliotecas e salas de leitura.

Após o primeiro ano de implementação do ciclo de alfabetização, a SME verificou alguns entraves para o seu bom funcionamento e desenvolvimento, os quais foram evidenciados como resistência de alguns diretores e professores quanto a não reprovação no final do 1º e 2º ano de escolaridade; fixação de alguns professores em processo que primava pela memorização nas etapas de alfabetização e avaliações bimestrais, dispensando-se assim a descrição contínua do processo de aprendizagem dos educandos, entre outros que atingiam sobremaneira a natureza mesma do sistema de ciclos.

Este sistema de ciclo, no final do ano de 2005, foi tema de debate através da realização de um Fórum Municipal de Educação. Verificou-se que a rede apontava altos índices de reprovação, no final do ciclo de alfabetização, chegando a uma média de 27%. No entanto, este modelo de organização escolar foi visto, em sua implementação, como uma alternativa ao elevado número de reprovações no modelo seriado, já que um de seus pressupostos é oportunizar um trabalho junto ao aluno, respeitando seu ritmo e seu tempo de aprendizagem. No entanto, os projetos e pressupostos do ciclo começavam a ser questionados, uma vez que esta organização escolar não estava encontrando os resultados esperados nas escolas.

Percebemos, neste fórum, vários entraves encontrados no processo, os quais se referem à garantia de (a) Continuidade das políticas públicas, independente da troca de governos; (b) Garantia de grupos de estudos quinzenais nas escolas; (c) Autonomia das escolas para elaborarem seus projetos, dentre outros. Também verificamos que a transitoriedade das políticas públicas de educação, no município, são relacionadas com as mudanças de governo e

¹⁶ Espaços de encontro entre as escolas deste município, de acordo com a proximidade.

respectivos partidos políticos. Isto dificulta, de certa forma, a implantação e o desenvolvimento do ciclo de alfabetização, como também das demais políticas, pois os governos que assumem a gestão acreditam que o construído, até o momento, não é pertinente para seus projetos, começando muitas vezes, da “estaca zero”, *incidindo num eterno recomeço*. Presenciamos uma prática política que se pauta na identificação partidária, na desvalorização de uma história construída e conseqüentemente na participação dos professores nesta história.

Outro elemento que confirma tal identificação diz respeito às capacitações dos profissionais de educação, que são levados a se “enquadrarem” num novo modelo de ensino, conforme a mudança de governo e de suas políticas, repudiando assim, a possibilidade de legitimar espaços e tempos para que eles mesmos possam reestruturar suas práticas.

Ainda em relação aos entraves deste modelo de organização escolar evidenciamos, no documento da SME encaminhado a UNDIME (1995), que já se considerava negativa a existência dos três turnos diurnos e se previa a extinção gradual desta realidade, uma vez que esta formatação impossibilitava o processo educativo com um mínimo de qualidade, além de prejudicar, sobremaneira, a organização docente. No entanto, no ano de 2008, persistem esses três turnos em várias escolas da rede. O documento, além de sua supressão, vislumbrava ainda a possibilidade de:

... estender por mais uma ou duas horas diárias a permanência dos educandos do Ciclo na escola, fornecendo-lhes merenda de boa qualidade em quantidade satisfatória e, aos educadores, garantir-lhes remuneração pelas horas suplementares de trabalho. (1995: 3)

Num primeiro momento, não fica claro se estas horas suplementares de trabalho seriam realizadas com os alunos ou com planejamentos, por exemplo. Todavia, tal proposta avançava para uma escola que se preocupava com o tempo destinado ao professor e ao aluno. Novamente, até o ano de 2008, a ampliação do tempo do professor não ocorreu.

Nesse sentido, fazendo uma síntese, e ao mesmo tempo uma avaliação destes aproximados 15 anos de implantação do sistema de ciclos em Duque de Caxias, o que podemos constatar? E em relação aos nossos temas de estudo – o tempo, a organização do trabalho docente – o que podemos inferir, a partir da pesquisa documental realizada nos registros oficiais da SME, em comparação com a realidade em que vivemos? De início, percebemos que são necessárias várias conquistas para que tal projeto se concretize.

Segundo Krug (1998), uma das implementadoras do ciclo de formação em Porto Alegre, os tempos e espaços da/na escola precisam ser repensados e ressignificados, sendo esta questão ainda um desafio, muitas vezes, longe das realidades das escolas. Para tanto:

No grupo dos professores e professoras o tempo também precisa atender a esta característica: tempos coletivos de planejamento e de estudo, desafios a serem vividos entre pares de disciplinas diferentes, entre professores e professoras de ciclos diferentes... (p. 5).

O ciclo, como vimos, prevê a necessidade de priorizar – dentre outros elementos escolares – a reestruturação dos tempos e espaços escolares. Assim, as escolas devem ter o compromisso com o tempo de aprendizagem do aluno, bem como com o tempo para as atividades dos profissionais de educação. O ciclo não barateia a educação, como muitos alegam, mas, muito pelo contrário, exige mais investimento nos recursos pedagógicos e na formação profissional. Valorizar e dar subsídios para o trabalho docente são condições indispensáveis para que ocorra, de fato, este modo de organização escolar.

Neste ínterim, muitas escolas tomaram iniciativas isoladas. No entanto, tais ações, que ocorrem localmente, precisam ser publicizadas. Nosso objetivo, neste estudo de caso, é possibilitar esta reflexão, a fim de perceber como uma escola realiza um trabalho onde o tempo aparece como elemento necessário para a organização docente. Neste sentido, questionamos: a E.M. Barro Branco é uma escola que *faz a diferença*?

4.2. E.M. Barro Branco: uma instituição que *faz a diferença*?

Dando início a apresentação da Escola Municipal Barro Branco, começamos com sua localização. Ela se encontra no bairro Jardim Barro Branco, em Imbariê, terceiro distrito do município de Duque de Caxias, um dos municípios pertencentes à Baixada Fluminense – RJ.

O município de Duque de Caxias tem uma população estimada em 842.686 habitantes (IBGE/2007)¹⁷ e uma área de 464,573 km². A economia deste município se pauta no comércio e na indústria, tendo, no ano de 2007, alcançado o segundo maior PIB do estado do Rio de Janeiro. Neste município, está localizada uma das maiores refinarias da Petrobrás, a REDUC (Refinaria de Duque de Caxias/Petrobrás); possui também um Pólo Gás-Químico e ainda contará com uma usina termelétrica.

Todavia, toda esta riqueza não se reflete numa cidade com uma infraestrutura razoável para a população; tão pouco para as escolas da rede municipal de ensino.

O bairro Barro Branco fica na periferia de Duque de Caxias e – sem querer afirmar uma suposta naturalização – não apresenta espaços de lazer, bens culturais, de saúde, entre outros acessos e serviços essenciais à população local. Assim, a escola aparece como um espaço que tenta oferecer, mesmo que de forma incompleta – já que esta não é sua principal função – tais serviços / acessos. Por esse motivo, acaba sendo uma referência para a comunidade, oportunizando também um espaço para sua organização.

Não há outra escola neste bairro. Assim, são freqüentes as solicitações da comunidade para a ampliação dos níveis de ensino neste espaço escolar. Destacamos que a E.M. Barro Branco se apresenta de maneira limpa e organizada, em todas as dependências, isto é, pintura, decoração, iluminação etc.

A escola está situada num bairro onde o crescimento demográfico se intensifica, principalmente com a vinda de moradores da região nordeste do Brasil. Identifica-se, neste bairro, um crescimento desordenado, ocasionado por esta chegada de habitantes, conjugada com a inexistência de políticas públicas municipais para tal questão.

No terreno onde está atualmente situada, já existia uma instituição particular de ensino. Sendo assim, a fundação dessa escola municipal e pública é datada de 24 de agosto de 1987, ou seja, completou 20 anos de existência no ano de 2007. Desde então, a instituição realizou

¹⁷ http://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias, acessado em 20 de abril de 2008.

algumas reformas, sendo reinaugurada em 2000. É válido ressaltar que as mudanças, obras e ampliações por que passou, foram decorrentes de manifestações dos professores, assim como da comunidade, que reivindicavam uma escola melhor estruturada. Estas informações estão expressas, de forma explícita, na *Identificação/Histórico da Escola*, item existente em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ¹⁸, como podemos verificar, a partir do trecho apresentado a seguir: “O que devemos destacar é que o nome da escola não poderia deixar de ser o da comunidade, tendo em vista que a mesma contribuiu significativamente para sua criação.” (p. 2).

Em relação a estrutura física, é considerada uma instituição de pequeno porte, como podemos constatar a partir de descrição no quadro a seguir:

Quadro 2: Disposição do espaço da E. M. Barro Branco, em 2007.

<i>Espaço</i>	<i>Quantitativo</i>
Sala de aula	7
Sala de recursos	1
Sala de solicitação de aprendizagem ¹⁹	1
Sala de educação de surdos	1
Sala de leitura	1
Sala de informática	1
Quadra de esporte coberta	1
Refeitório	1
Sala da direção / secretaria	1
Sala da equipe pedagógica	1
Banheiro	6

É válido ressaltar que, as salas de recursos, de solicitação de aprendizagem, de surdos e de informática estão presentes nesta escola por um percurso longo de lutas dos profissionais de educação desta unidade escolar.

Esta escola oferece turmas de Educação Infantil (Pré-escolar) ao 5º ano de escolaridade. Também possui o ensino regular noturno (ERN), com turmas de alfabetização ao ciclo 2²⁰

¹⁸ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Barro Branco (revisto e ampliado em 2006). Este documento é revisado a cada dois anos.

¹⁹ Este espaço de aprendizagem será explicado e analisado no capítulo posterior.

²⁰ O Ciclo existente no ensino regular noturno, apesar do nome, não têm a mesma proposta pedagógica do ciclo

(correspondente ao 4º e 5º anos de escolaridade). Seu funcionamento ocorre em um turno diurno, um vespertino e um noturno, com quatro horas diárias de aula, cada um, isto é, de 8h às 12h; de 13h às 17h e das 18h às 22h.

O ensino noturno, nesta escola, foi decorrente da solicitação dos pais dos alunos, a fim de continuarem seus estudos. Este fato evidencia como a comunidade participa e atua na construção e organização da escola, isto é, em seus projetos e ações.

À época de nossa pesquisa, o corpo de profissionais constituía-se pelos funcionários apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3: Quantitativo de funcionários da E. M. Barro Branco, em 2007.

<i>Função</i>	<i>Quantitativo</i>
Diretora	1
Vice-diretora	1
Orientadora educacional	2
Orientadora pedagógica	2
Professor com turma	14
Professora de classe especial de horário reduzido	1
Professora de sala de solicitação	3
Professora de sala de recursos	1
Dirigente de turno	3
Dinamizadora de leitura	2
Professor de sala de informática	2
Inspetora de alunos	1
Auxiliar de serviços diversos	6
Merendeira	4
Auxiliar administrativo	1
Total	44

Quanto à disposição das turmas, a escola era composta da seguinte maneira:

Quadro 4: Disposição das turmas na E.M. Barro Branco, em 2007.

existente no ensino diurno. A nomenclatura ciclo 1 e ciclo 2 correspondem a uma junção de anos de escolaridade.

<i>Turma</i>	<i>Quantitativo</i>
Pré-escolar (5 anos)	2
1º ano de escolaridade	2
2º ano de escolaridade	2
3º ano de escolaridade	3
4º ano de escolaridade	2
5º ano de escolaridade	3
Alfabetização de adultos	1
Ciclo 1 (correspondente aos 2º e 3º anos de escolaridade)	1
Ciclo 2 (correspondente aos 4º e 5º anos de escolaridade)	2
Alunos surdos	1
Classe especial de horário reduzido	1
Sala de solicitação de aprendizagem	3
Total	23

Retomando as informações pertinentes a história da escola, identificamos que a maneira como as direções foram se configurando, ao longo destes anos, se apresenta como algo peculiar perante a realidade do município. Nesse sentido, cabe destacar, de maneira pormenorizada, que em Duque de Caxias, a Lei Orgânica Municipal²¹ garante a eleição direta para diretor, como podemos verificar, em seu Artigo 92, inciso XI: “Eleições diretas para direção de todas as instituições de ensino, mantidas pelo governo municipal, de acordo com a lei complementar”. No entanto, as eleições diretas para diretores não acontecem nas demais 157 escolas desta rede. Todavia, através do PPP da E.M. Barro Branco, constatamos que as eleições diretas para diretores sempre foram uma realidade. Tal evidência nos faz perceber o quanto a instituição difere das demais existentes no município, pelo menos, no que se refere a implantação da gestão e sua prática.

Como nos referimos anteriormente, a Lei Orgânica Municipal garante as eleições diretas, mas indica que tal ação deve ser feita mediante uma lei complementar, que ainda não existe. Sendo assim, as demais escolas têm seus diretores indicados. Contudo, muitas vezes, estes não são reconhecidos pela comunidade escolar, nem pelos profissionais de educação, ao contrário do que pudemos constatar na E. M. Barro Branco, durante observações realizadas, e

²¹ Lei Orgânica Municipal de Duque de Caxias, promulgada em 5 de abril de 1990.

que será alvo de reflexões posteriores, ainda neste capítulo.

Outro elemento que aparece na construção da história da escola se refere a *participação ativa* da comunidade e dos profissionais de educação. Assim, na construção e elaboração do PPP “... pode-se destacar o envolvimento, cada vez mais solidário e atuante, dos Profissionais da Educação (professores e funcionários) e dos pais dos alunos, na construção **coletiva** do trabalho que vem sendo realizado”. (p. 3).

Reforçando esta perspectiva, o item *Filosofia da Escola* reafirma a valorização dos “... indivíduos enquanto seres pensantes, capazes de atuar coletivamente na construção de sua própria história”. (p.8). O que revela uma relação com a participação dos professores na sua construção da escola e o quanto seus saberes são levados em conta nesta elaboração.

Em relação a organização e percepção do trabalho docente e *seu tempo*, identificamos que a instituição tem, como prática, oferecer a todos os alunos um calendário mensal (ANEXO 5) com as atividades que ocorrerão naquele período. Tal prática visa informá-los, previamente, sobre essas atividades, a fim de justificar possíveis saídas antecipadas aos responsáveis dos alunos, assim como convidá-los para os eventos agendados. Percebemos assim, a preocupação em participar aos responsáveis sobre os eventos rotineiros, ou não, da escola. Ao mesmo tempo, este calendário funciona como um parâmetro para a organização dos profissionais, uma vez que nele estão presentes todos os encontros coletivos de que participarão.

Continuando a análise do PPP identificamos, nos *objetivos sócio-afetivos norteadores das ações de toda comunidade escolar*, pressupostos que visam a **atuação coletiva**. Para isto, as ações dessa escola buscam oportunizar práticas democráticas que valorizem o diálogo; a capacidade de expressão, argumentação e colocação de pontos de vista. Podemos perceber esta tônica nos trechos relativos aos objetivos da escola, em relação as pessoas envolvidas no processo educativo, e que destacamos abaixo:

- Perceber-se enquanto sujeito histórico e cultural, construtor de conhecimentos, atuante em um meio social dinamizado por relações de conflito e de consenso, ampliando a sua compreensão e intervindo, de forma crítica, nos espaços culturais, políticos e econômicos que determinam estas relações.
- Apropriar-se da história de resistência e de lutas das classes trabalhadoras para a conquista dos direitos sociais, identificando este histórico como instrumental importante para a formação de novas lideranças populares. (p. 8)

Desta forma, é possível confirmar, nos documentos oficiais e norteadores da E. M.

Barro Branco, a necessidade de expressar sua constante preocupação com a construção da escola, por meio das atuações dos profissionais que lá atuam e da comunidade escolar circundante. Seu PPP aponta ainda, *ações permanentes*, através de: (a) Formação permanente e em serviço de seus profissionais; (b) Planejamentos coletivos dos projetos e planos de ensino; (c) Planejamento quinzenal, dentre outros momentos em que os professores podem construir seus projetos de forma coletiva e reflexiva.

Em relação ao item (c), ressaltamos que este “tempo”, referente ao planejamento quinzenal, não é previsto pela SME. No entanto, a escola o conquistou, sendo uma prática existente em sua rotina. Explicando melhor, este planejamento ocorre quinzenalmente, com uma hora de duração, onde os professores de cada ano de escolaridade se reúnem para planejar, refletir e avaliar suas práticas, de forma coletiva e *dentro do tempo escolar*.

Já em relação ao item (a), identificamos que o tempo do Grupo de Estudos é uma atividade docente existente em toda a rede de ensino. Contudo, na E.M. Barro Branco observamos que sua finalidade é a de oportunizar efetivamente momentos de troca de experiências e acúmulo teórico entre os profissionais. Os dinamizadores e palestrantes são, na maioria das vezes, profissionais da escola, assim como existe a figura dos profissionais convidados. Portanto, este tempo é destinado ao estudo e a construção coletiva dos saberes docentes.

Analisando ainda o PPP da escola, verificamos a existência de uma Equipe Técnica Pedagógica *Ampliada*. Os profissionais que atuam na sala de leitura, sala de solicitação de aprendizagem e dirigentes de turno também fazem parte desta Equipe que, como o nome já diz, visa ampliar a participação de outros profissionais na equipe proposta pela SME. Segundo a Secretaria, a equipe *diretiva* (pedagógica) deve ser composta pelas orientadoras pedagógica, educacional e direção. Todavia, nesta escola, tais atividades são percebidas enquanto ações pedagógicas que se relacionam mutuamente, possibilitando, neste sentido, a troca e o trabalho coletivo entre todos os profissionais que nela atuam.

E como acontece essa atuação profissional?

4.3. Tempo e Organização do Trabalho na Escola: para Além do Conformismo

Este item tem, como meta, descrever o contexto da escola pesquisada por meio das entrevistas e observações realizadas. Nele, analisamos questões que caracterizam a E.M. Barro Branco como sendo uma escola que verdadeiramente *marca a diferença*. Nesse sentido, suas relações e ações são apresentadas, a fim de que percebamos como se dá a organização do tempo escolar no trabalho docente.

Como já expusemos em capítulo anterior, as entrevistas aconteceram com três professores – do 1º, 2º e 3º anos do ciclo / escolaridade –, uma orientadora educacional, uma orientadora pedagógica e a vice-diretora, perfazendo um total de seis entrevistas. As respostas apresentadas por essas profissionais foram analisadas à luz de categorias elencadas para este estudo e que emergiram das observações dos três eixos apresentados, bem como dessas entrevistas. É válido ressaltar que a idéia das entrevistas vai à contramão da lógica que procura buscar o que os professores não fazem e não sabem, e sim avançar naquilo que já dominam e realizam.

As profissionais entrevistadas eram todas do sexo feminino. Suas idades variavam de 30 a 51 anos e o tempo de trabalho no magistério oscilava entre 11 a 21 anos. As professoras entrevistadas trabalham em dois turnos, nesta escola, assim como a vice-diretora. As orientadoras educacional e pedagógica possuem uma carga horária de 16h semanais, isto é, trabalham, na maioria das vezes, duas vezes na semana, verticalizando em dois turnos.

Em relação ao tempo em que estão trabalhando na instituição, também pensamos de forma a abarcar profissionais que trabalham há pouco, ou mais tempo na mesma. Destas profissionais, a que trabalha há menos tempo tem seis meses de lotação e o que trabalha há mais tempo está lotada há 13 anos. Com a exceção de uma profissional, todas moram longe da escola, até mesmo em outro município. Todos estes profissionais já passaram por outras escolas, antes de atuarem na E.M. Barro Branco.

A pesquisa de campo iniciou-se no mês de março do ano de 2007 e teve, no mês de dezembro, sua conclusão. Num primeiro momento, nos apresentamos ao grupo de profissionais da escola, inclusive, com a exposição oral de nosso projeto de pesquisa. Consideramos muito séria e respeitosa a atitude dos profissionais, no que diz respeito ao espaço que nos deram para a apresentação do estudo, seus objetivos e metodologia e para as

possíveis dúvidas quanto aos objetivos e metodologia a serem utilizados. Naquele momento, expusemos que nosso campo de atuação se pautaria na observação dos tempos em que os profissionais se reuniam, estudavam e planejavam juntos, ou seja, os Conselhos de Classe, Grupos de Estudos, Planejamentos e similares sendo estes nossos espaços privilegiados de observação. Após esta explicação, a direção da escola nos cedeu, nos meses subjacentes, os calendários mensais desses encontros.

No que tange as entrevistas, convidamos alguns profissionais que se relacionavam com as características supracitadas – tempo na escola, turmas em que atuam – a fim de que compusessem parte de nosso estudo. Os convites foram prontamente aceitos, sendo as entrevistas realizadas e autorizadas. Desta maneira, concluímos esta etapa, tão valiosa e rica de informações.

Levando em consideração estas reflexões e partindo das relações estabelecidas entre o referencial teórico apresentado anteriormente, as observações e as entrevistas realizadas, chegamos a quatro categorias de análise, as quais serão discutidas ao longo deste subitem, a saber:

I. Clima Escolar

II. Gestão da Escola

III. Formação Docente no Tempo Escolar

IV. Organização do Tempo Escolar no Trabalho Docente

I. Clima Escolar

E foi, é um processo. E como todo processo tem suas tensões. Tem os conflitos pessoais que emergem daí, que nem sempre a gente consegue falar de uma forma legal, ser compreendida naquilo que a gente gostaria que fosse... E quem vai chegando vai... um pouco incorporando essa idéia. E que aí assim... não é mérito, é mérito do nosso trabalho como equipe sim. Agora não é um mérito sozinho. (E6)

A fala da profissional transcrita acima foi colocada no intuito de apresentar as impressões que os profissionais têm sobre a escola, uma vez que o clima escolar, como já exposto anteriormente, pretende relacionar fatores que identificam as escolas. A respeito da instituição pesquisada, indagamos o porquê dela se destacar das demais instituições da rede municipal de Duque de Caxias. Para esta reflexão, partimos do pressuposto de que as escolas marcam *a diferença* (Good e Weinstein, 1992) e de que ela é *igual e diferente*, ao mesmo tempo, das outras existentes, ou seja, faz parte de uma mesma rede, logo recebe recursos e possui a mesma carga horária em relação as outras; no entanto, seu trabalho consegue se diferenciar.

Na literatura específica sobre o Estudo da Escola – nas décadas de 50, 60 e 70, do século XX, especialmente nos Estados Unidos – evidencia-se uma abordagem que vê uma impossibilidade das escolas alterarem, significativamente, as desigualdades sociais e escolares (Bressoux, *in* Barroso, 1996). Todavia, a partir das décadas de 70 e 80, diversos trabalhos desenvolvidos por autores de países anglo-saxônicos se interessaram em estudar a escola “entrando em seu interior” (Rutter, *in* Barroso, 1996).

A última abordagem citada, no parágrafo anterior, percebe que a escola é uma instituição própria, com singularidades e particularidades, “entendida já não como 'unidade de produção', mas como *organização social*, e pela análise dos seus processos internos ('clima', liderança, gestão do tempo, etc.) mostrar que *as escolas podem fazer a diferença*.” (Barroso, 1996:178).

Segundo esta perspectiva de estudo, abre-se o caminho de compreensão de vários outros elementos que até então eram dispensáveis. Em contrapartida, começa-se a perceber que a história de cada escola, seu contexto, a configuração de profissionais, relação com comunidade local, liderança pedagógica e do gestor serão significativas em sua organização. Significa então, investigar as diferenças entre as escolas e o que verdadeiramente as

constituem enquanto instituição.

Nas falas dos profissionais da E.M. Barro Branco, em vários encontros de que participei, ficou evidente que eles têm a consciência de que esta escola é diferente, pois prioriza o trabalho coletivo e, de certa maneira *subverte*, não nas leis, mas sim nas suas práticas. A exemplo, temos a questão da eleição direta de seus diretores. A partir dessa constatação, ela apresenta uma organização que tem seus princípios próprios, os quais foram forjados historicamente. Sobre este ponto, a orientadora educacional relatou, em sua entrevista, que: “... o trabalho da (E.M.) Barro Branco é esse trabalho artesanal, essa coisa construída palha a palha...” (E6). Ainda a este respeito, uma professora que atua na escola há 18 anos, relatou, em uma reunião, que é preciso recuperar e cultivar constantemente o amor de se trabalhar na E.M. Barro Branco, isto é, entre os que já atuam há mais tempo e menos tempo na instituição.

Sobre o clima de trabalho, existem alguns fatores que o caracterizam como, por exemplo, o **acolhimento**, isto é, a primeira aproximação dos profissionais com o trabalho desenvolvido. Tentamos investigar assim a sua percepção entre os profissionais entrevistados sobre o acolhimento que tiveram.

Teoricamente, é Tardif (2002) quem relata sobre a existência de um certo companheirismo, dentro do ambiente de trabalho, que acaba *fazendo a diferença*, isto é, quando aquele professor mais experiente “acolhe” um professor novato, a fim de lhe apresentar as normas, regras, em suma, os meandros da organização do trabalho docente daquela unidade escolar. Conforme reforça o autor: “O grupo informal de professores inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar esse sistema de normas”. (Tardif, 2002: 87). Esta visão de Tardif (2002), de acolhimento na escola, e em certa medida, de explicação de seu funcionamento, pode ser encontrada em nosso estudo de caso. Acreditamos que a fala abaixo corrobora-a:

Chegamos... umas seis pessoas, um grupão. O acolhimento que a gente teve... foi muito legal, as pessoas eram muito carinhosas... O que marca muito... foi esse acolhimento. Que todo dia que a gente chegava tinha alguém para te dar um abraço... A gente chegou na semana de planejamento... Depois... a gente foi se acomodando e aprendendo as coisas. (E1)

Da mesma maneira, a professora E2 complementa esta idéia, relatando um acolhimento também agradável e receptivo, em sua chegada à escola:

Eu vim pra cá depois de dois anos. Porque ela (uma professora da escola) já tinha me chamado pra cá, eu recuei, porque era pré-escolar, eu tinha receio. Fui para outra escola e não feliz e acabei vindo para cá. Então já tinha uma pessoa que eu tinha afinidade... Mas com relação às outras pessoas não foi difícil também... Foi... como se eu tivesse afinidade com todo mundo. Porque todo mundo é muito receptivo, tá sempre com uma idéia.

Da mesma forma, a professora E3 expôs sua impressão sobre sua chegada: “*Eu recebi um convite para vir trabalhar aqui... fui muito bem acolhida... O grupo fez uma homenagem pra minha chegada, fizeram um vídeo... em minha homenagem...*”

A partir desses fragmentos das respostas das professoras, percebemos as recorrências acerca da questão do acolhimento e de como ele se deu na experiência dessas três educadoras. A receptividade e a prática de se tentar “explicar” como são as normas e formas de se trabalhar naquele espaço foram realizadas de forma cuidadosa e explícita entre os professores mais experientes e os mais novatos – de escola e/ou de profissão. Do mesmo modo, de acordo com as observações das reuniões de que participei, a referência ao acolhimento e a ambientalização eram flagrantes, em várias situações.

Segundo Gomes (2005), o acolhimento pode vir agregado a demonstrações de afeto, cordialidade e tratamento pessoal. Percebemos que tais questões são presentes entre os professores, os quais possuem amizades entre si, além de uma respeitosa relação profissional. Exemplificando, a orientadora pedagógica, que chegou à escola no ano de 2006, também relatou sua experiência quanto a sua acolhida e a de mais duas colegas na E.M. Barro Branco:

Fui muito bem recebida... a maioria das pessoas me conhecia... o que marcou para mim foi uma reunião... na semana de planejamento... que nós estávamos reunidos e chegaram os professores da (escola que trabalhávamos) para nos dar um abraço. Eu me emocionei muito e eu achei uma atitude generosa da escola, porque a reunião parou, para que a gente pudesse... receber as pessoas... Eu acho... que a importância que a Barro Branco dá a este momento de discussão, acho que foi um respeito grande, pro momento que a gente estava vivendo. (E4)

Ainda sobre este ponto – o acolhimento – trazemos as reflexões de Kuenzer e Caldas (2007) sobre as causas de “desistência” dos professores em seu trabalho. Isto é, o professor se mantém em sua função na escola, todavia desanima e “desiste” – muitas vezes sem sair da escola – por motivos diversos, entre eles, a fragmentação e o isolamento provenientes da lógica do trabalho capitalista, no qual o trabalho docente está inserido. Assim, a falta de envolvimento e a alienação do trabalho emergem, fortalecendo uma prática desprovida de

sentidos e possíveis intervenções. Ora, nesse sentido, acreditamos que o acolhimento pode ser um fato propositivo, que “desmonte” a lógica capitalista, uma vez que possibilita a manutenção de profissionais que atuam de maneira conjunta e acreditam na construção de uma escola melhor para as classes trabalhadoras. Assim, os professores se sentem mais confortáveis para permanecer por mais tempo numa mesma unidade escolar, não por comodismo, mas sim por acreditarem que podem fazer a diferença.

Esse fato pode ser evidenciado nas entrevistas, as quais demonstram que alguns professores moram longe da escola; contudo, mesmo assim, optam em nela permanecer. Identifiquei ainda, nas reuniões, que muitos professores trabalham na escola há mais de 5 anos. Analisamos que estes fatores possibilitam a manutenção de um certo modelo de organização de trabalho, haja vista que existe um grupo significativo que se mantém na instituição.

Todavia, os professores do noturno, por serem novos na instituição, e por pertencerem a outra modalidade de ensino, diferente do diurno, ainda se consideram um pouco apartados das discussões. De acordo com a fala de uma orientadora:

Eu percebo isso mais nitidamente com a chegada dos professores novos... do noturno... a gente errou... E eles sinalizaram pra gente isso no conselho do 2º bimestre. Eles falaram que a gente garantiu o horário de planejamento... Só que os professores do diurno já têm essa autonomia, porque eles têm um processo de construção. Os do noturno não. Então eles pediram: um desses dois dias de planejamento a equipe pode acompanhar?... E a gente disse: a gente vai acompanhar, mas que vocês possam construir a autonomia de vocês também... O cuidado que a gente tem que ter com a chegada dessas pessoas novas... uma linguagem que parece já comum, não é comum pra quem “tá” chegando. Porque as experiências das outras escolas não são parecidas com esta. (E4).

Esta situação representa a estratégia de se apresentar uma organização de trabalho e de tempo diferenciada desta rede e de como é possível qualificar estes tempos, visando firmar um trabalho onde o professor possa refletir sobre sua prática e propor atividades, dentro de um planejamento coletivo e nos projetos elaborados.

Outra evidência percebida na pesquisa de campo se refere a constante atuação dos profissionais da escola no que diz respeito a uma **atmosfera de encorajamento** (Gomes, 2005), que também caracteriza o clima escolar. Concretamente, no início da semana de planejamento, os professores foram convidados a trazerem e lerem fragmentos da obra de Paulo Freire – já que, em 2007, completaram-se dez anos de sua morte. A participação para o

estudo, falas e reflexões eram incentivadas pelo próprio grupo, principalmente por parte dos mais experientes em relação aos novatos.

Desta forma percebemos, com Brunet (1992), a existência de um clima **aberto**, isto é, onde as relações buscam a participação de todos, através da confiança e do sentimento de responsabilidade dos envolvidos, inclusive em momentos de tensão profissional, como os marcados pelas disputas entre sindicato e governo.

Por ocasião do período de Data-base²², no ano de 2007, a diretora colocou para o grupo que a escola tem a prática de sempre aderir e participar dos movimentos de greve. Outra professora reiterou que a SME, por vezes, ameaça os professores, principalmente os novos, mas que tais ameaças de retaliação não deveriam inibi-los. Os professores, contudo, deveriam estar convencidos e conscientes, ao aderirem ao movimento da categoria. Sendo assim, os professores mais experientes se colocaram solidários àqueles professores mais novos.

Pensando a partir desta constatação e das observações feitas, percebemos ações em que os professores mais experientes comunicam as lutas que identificam aquela escola como uma força resistente aos desmandos e incoerências do poder público do município em questão. Quando há debates polêmicos, em que existe mais de uma opinião a ser defendida, percebemos que as orientadoras sempre agradeciam e elogiavam a coragem e participação dos professores, afirmando que o grupo conseguiu passar a barreira dos melindres pessoais em prol de uma escola mais democrática e profissional.

Alguns professores do ensino noturno sinalizaram que seria importante participar dos encontros com o grupo da manhã, para se integrarem mais na organização da escola, já que são novos e precisam de mais contato. Ou seja, os professores novatos percebem que precisam participar mais com os outros professores de outros turnos, uma vez que desconhecem o projeto desta escola. Uma professora que entrou neste ano expôs que, por vezes, se sente distante do grupo mais antigo. Solicitou, então, uma maior abertura entre os professores.

Neste sentido, alguns professores colocaram que o grupo avançou muito e prova disto foi esta facilidade que a professora teve para expor sua opinião. Outra prática percebida como encorajamento ocorre quando há a indicação de professores para participarem de movimentos sindicais, de planos de educação, apresentação de trabalhos, participação em seminários, pesquisas etc. Este movimento demonstra a solicitação de todos para atuarem e se formarem, de forma contínua, a partir da inserção nestes espaços. Desta maneira, a escola também se

preocupa em estar unida fora de seu espaço escolar, isto é, em outros ambientes educativos, como nas assembleias, seminários etc.

A partir dessas evidências, analisamos que o acolhimento se configura como uma estratégia encontrada para a manutenção de um projeto de organização docente, e de suas conquistas. A própria lógica da organização do tempo escolar no trabalho docente vai sendo “apresentada” aos professores novos, a fim de que lhes dêem sentido e participem das constantes (re) construções do trabalho desenvolvido na E.M. Barro Branco.

Uma orientadora pedagógica expôs que a escola faz a diferença quando relaciona política com a prática pedagógica nas suas ações e projetos. Nesta perspectiva, a orientadora pedagógica relatou, na entrevista, sobre o trabalho da escola e como este se diferencia das demais: “... *tenho aprendido bastante... A (E6) contribui muito pra mim na discussão política. Não que eu não tenha, mas eu acho que a (E6) tem essa capacidade de articulação...*” (E4).

Entretanto, uma outra orientadora educacional nos alertou sobre a participação dos professores dos três turnos, a qual considera diferente. Ela acredita que esta diferença se deva ao tempo em que cada professor está na escola e na própria configuração e história dos grupos / turnos. Relatou, também, que o comportamento da equipe pedagógica nas reuniões é sensível a esta diferença e sua atuação ocorre de forma a atender a estas especificidades, buscando a realização de um melhor trabalho.

De acordo com Gomes (2005), a partir dessas características apresentadas de **atmosfera de encorajamento** e de **acolhimento**, as quais consideramos necessárias as nossas reflexões, é possível perceber como é o clima de trabalho de uma escola e por que elas podem fazer a diferença.

Fechando as reflexões sobre a categoria *clima da escola*, é importante trazer as respostas dos profissionais entrevistados quando, em uma das questões, lhes solicitamos a escolha de três palavras que, em suas opiniões, representassem o trabalho ali desenvolvido na escola. O quadro a seguir reflete a totalidade dessas escolhas:

Quadro 5: Palavras escolhidas pelas profissionais da E.M Barro Branco, as quais, segundo elas, representam o trabalho desenvolvido por esta unidade escolar.

<i>Palavras escolhidas</i>	<i>Recorrências</i>
Compromisso / Comprometimento / Engajamento / Responsabilidade	7

²² Período do ano que os professores se organizam para negociar o reajuste salarial.

<i>Palavras escolhidas</i>	<i>Recorrências</i>
Cumplicidade / Parceria / Solidariedade	4
Coletividade / Coletivo	3
Sonho / Fé	2
Respeito	1
“Loucura” (intensidade das atividades e projetos realizados na escola)	1

Podemos perceber que, entre as palavras mais citadas, temos **compromisso**, **comprometimento**, **engajamento**, **responsabilidade**, **coletividade** e **coletivo**, as quais representam a participação de todos em prol do trabalho desenvolvido. Tais respostas serão melhor analisadas quando discutirmos o Trabalho Coletivo e a Organização do Tempo Escolar no Trabalho Docente.

Já as palavras **cumplicidade**, **parceria** e **solidariedade** se relacionam mais fortemente, se pensamos no clima escolar e nos elementos analisados até o momento. Assim, tais palavras identificam o acolhimento, não só na chegada dos profissionais na escola, mas também em sua permanência, através de um relacionamento de **respeito**. A fala da orientadora educacional endossa esta idéia:

Aqui é muito fácil de a gente cobrar uma das outras, porque... a gente se cobra muito... tem essa relação de cumplicidade que favorece, que não é fácil, que tem as suas tensões, mas como coletivamente se produz esse trabalho. E também é muito fácil chamar a responsabilidade para o trabalho e sermos chamadas... quem vai chegando vai... um pouco incorporando essa idéia... é mérito do nosso trabalho como equipe sim. Agora não é um mérito sozinho. (E6)

Sobre o **sonho** e a **fé**, percebemos que estes sentimentos estão de acordo com o desejo de construção de uma escola diferente e de qualidade, no que tange ao trabalho docente, ao atendimento aos alunos e a comunidade escolar. De acordo com a fala da orientadora educacional:

O meu sonho de escola, é que o professor... pudesse trabalhar com turma quatro horas e ter quatro horas também entendidos como tempo de trabalho, o planejamento, os encontros pedagógicos... sem tirar do alunos. Como era a proposta dos Cieps... Acho que era o grande mérito da proposta dos Cieps. Você ter um tempo da escola, que é um tempo dividido entre atividade pedagógica, em sala de aula e atividade pedagógica formativa... não podemos perder de vista que são espaços... que precisamos ter, mas sem tirar do aluno. Essa história de tirar do aluno é muito ruim.

Aqui no Barro Branco a gente vem tentando remendar isso... Correndo atrás aí do professor de Educação Física, o professor de Artes. Que a nossa idéia era fazer no contraturno pra que os alunos pudessem ter... um tempo a mais na escola. Por outro lado, a gente pensa em fazer também dentro do horário... Pra que a gente possa estudar, planejar na escola, sem tirar do aluno. (E6)

A fala dessa orientadora traz várias questões pertinentes sobre um sonho, um projeto de escola e de suas conquistas. Reafirma a necessidade de se ampliar o tempo da escola, como também a organização do trabalho docente ser parte integrante desse tempo de trabalho coletivo, garantido para os profissionais, sem, contudo *furtá-lo* do aluno. É ainda a professora E1 afirma, sobre a E.M. Barro Branco: “*a gente sonha, tem o compromisso e tenta atingir esses sonhos com essas parcerias*”.

Sobre a resposta “**loucura**”, a professora se referiu a intensidade e ao envolvimento nos projetos desenvolvidos na escola. Segundo ela, as idéias se iniciam com algo pequeno e, quando se dá conta, a animação de todos transforma-nas em um trabalho grandioso, que ninguém esperava. Este ponto, de certa forma, também nos permite inferir que o *clima da escola* é um elemento preponderante para a consolidação das atividades educativas na E.M. Barro Branco.

Após esta análise, identificamos que outras características do clima escolar são também significativas, como a **ambiência democrática** e o **consenso negociado entre os professores**. Estes e outros elementos serão analisados na próxima categoria a ser analisada: a Gestão da Escola.

II. Gestão da Escola

O que difere aqui é quando... tem que esbarrar numa decisão da direção... nas outras escolas o diretor tem aquele voto de Minerva, mas que não acontece aqui... a gente divide tudo realmente. Então isto facilita muito o trabalho, porque a responsabilidade é compartilhada. O que dá certo, dá certo, por causa de todo mundo. E o que dá errado também. Todo mundo repensa... (E5)

A partir dessa citação da entrevista da vice-diretora da E.M. Barro Branco, evidenciamos a presença do que Gomes (2005) identifica como o **compartilhamento de responsabilidade** na gestão. Na escola investigada, partimos desta perspectiva, ou seja, da forma como o grupo se organizou e organiza até hoje. Assim, o que observamos e analisamos pode não ser relevante para outras realidades escolares. Todavia a questão, por exemplo, da eleição direta para diretores, na realidade histórica deste município, subsidiou de maneira determinante e qualitativa a organização do coletivo da escola, no que diz respeito a conquistas de seus tempos de estudo e outras práticas. Destacamos, ainda, que os diretores são professores e orientadores da escola.

Conforme podemos verificar no trecho destacado, quando a docente E1 nos diz que “... *é sempre com o grupo decidindo...*”, a conquista da autonomia está garantida por esse coletivo, que não fica preso àquela “... *pessoa, (que) não tem a figura da diretora, que vai decidir isso, não...*”. Esta fala da professora representa sua percepção da condução da escola, principalmente nas decisões. Nesta mesma perspectiva, ocorre o trabalho da equipe pedagógica, como relata a orientadora educacional:

Atualmente os cursos de Pedagogia não trabalham mais nessa lógica. Mas antigamente era isso... De a orientação educacional trabalhar com os alunos e as famílias e o OP (orientador pedagógico) com os professores... A OP orienta os professores e o OE (orientador educacional) orienta as crianças... Nós não sabíamos trabalhar dessa forma fragmentada. Aqui na escola a gente não trabalha com essa divisão. A gente nunca trabalhou. Logo assim que eu cheguei foi uma das coisas conversadas... Não teria separação. Concordávamos com a idéia de que não poderia ter separação. (E6)

Quanto a organização do trabalho dos funcionários de apoio, há uma responsabilidade de manutenção dos locais próprios para cada funcionário, o que, todavia, não inviabiliza a

responsabilização de todos pela mesma. O mesmo se pode dizer quanto ao trabalho da equipe pedagógica, a qual também segue a mesma organização, isto é, as orientadoras possuem um certo grupo de professores e turmas para atender e auxiliar no trabalho, o que não invalida o trabalho conjunto e coletivo.

Sendo o tempo um dos problemas de nosso estudo, em relação a esta categoria de análise – a gestão – buscamos nos estudos de Barroso (1996) o aporte teórico necessário. Para Barroso (1996), a autonomia decretada é oriunda de normas e regulamentos que, elaborados pelo órgão mantenedor das escolas – no nosso caso, se refere a Secretaria Municipal de Educação – pretendem possibilitar a autonomia da escola. No entanto, concordamos que a “decretação” de uma autonomia, em qualquer escola, ocorre de forma limitada, ou melhor, podemos dizer que é difícil de ocorrer quando é imposta, “dada”. Assim, Barroso complementa que se pode decretar os regulamentos, e que tais regras podem favorecer ou comprometer a construção da autonomia da escola. Contrariamente, a autonomia construída – como o próprio nome já antevê – segue os parâmetros das decisões coletivas, dos grupos de profissionais de uma escola. Desta forma,

... trata-se de *reconstruir* os 'discursos' das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores. (p.170). Esta *autonomia construída* corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios. (p. 185).

Barroso (1996) afirma a necessidade de se investigar a autonomia nas escolas, e perceber qual das duas – a decretada, ou a construída – está sendo mais presente e forjada, historicamente. Reflete também sobre a necessidade e urgência das escolas pensarem e proporem questões para os seus reais problemas e não se trabalhar a partir de problemas que não são os existentes, obrigatoriamente, naqueles espaços, e sim em outros. No entanto, é preciso que tenhamos em mente que não há uma autonomia da escola, mas sim dos indivíduos que nela atuam. Assim, “... não existe uma 'autonomia' da escola em abstrato fora da ação autônoma organizada dos seus membros.” (Barroso, 1996: 186), ou seja, são ações individuais, realizadas e entre os pares, realizadas em prol de um objetivo coletivo.

Em relação a esta reflexão, podemos dizer que na E.M. Barro Branco há uma autonomia

conquistada. Percebemos isto em nossas observações e na seguinte fala da vice-diretora:

Porque tudo o que eu faço depende do que a gente decide nesses encontros... pedagógicos. A postura que eu tenho com o pai, quando chega, com alguém da secretaria de educação; com os professores, é tudo decidido a partir desse encontro. (E5)

O trecho destacado nos permite inferir que a vice-diretora reforçou que não é a direção da escola que determina as ações da gestão, mas sim o grupo, isto é, a partir das reuniões ocorridas entre os profissionais, cabendo a direção o exercício de tais deliberações. Retomamos aqui, então, a questão da *ambiência democrática* e o *consenso negociado entre os professores* como elementos que caracterizam o clima escolar e gestão desta instituição. Do mesmo modo, as entrevistas nos reforçaram esta tendência, como podemos verificar por meio do trecho abaixo, retirado da fala de uma docente:

Mas a gente avançou bastante, porque antigamente a gente tinha muitas “reuniõezinhas” na secretaria, para qualquer coisa. A preocupação com a gestão democrática era tanta. Então esta gestão democrática, não está respeitando o direito do aluno. Aí que surgiu o cotidiano... e a gente não precisa sair da sala para resolver. Isso era uma questão do tempo... Esse excesso de reunião... e nossos alunos ficavam sem a aula. (E1)

Para Barroso (1996), a autonomia da escola não está propriamente nos gestores, mas sim na confluência e no equilíbrio de forças existente entre estes, os professores, alunos, comunidade e representantes do governo. Este autor considera também que, para que a autonomia individual seja possível, numa escola, deve haver a promoção de “uma cultura de colaboração e de participação” entre os professores, pais e alunos; bem como o desenvolvimento de diversas lideranças, além do grupo de profissionais de educação estar constantemente estudando a estrutura que os governa. (p. 187)

Pensando a respeito da participação da comunidade na gestão da escola, percebemos que é recorrente, há alguns anos, a visita que os professores fazem a comunidade escolar, no início do ano, a fim de consultá-la sobre as questões mais emergentes para que estas sejam inseridas nos projetos da escola, daquele ano. Outra preocupação da escola é de oferecer o almoço aos alunos, no período de greve, haja vista que estes precisam do oferecimento dessa refeição.

Uma das orientadoras educacionais, em uma reunião, relatou que muitas melhorias do bairro – ainda que limitadas, como o asfalto, telefone e coleta de lixo – são decorrentes da

instalação dessa escola neste bairro. A E.M. Barro Branco foi conquistada pela “força” da comunidade local, através da organização da associação de moradores, que exigia tal unidade de ensino no bairro. Estes fatos foram aqui relatados no intuito de exemplificar a participação da comunidade na gestão da escola, e como ambas precisam de um trabalho pautado na parceria e unidade.

Outra característica importante e que, de certa maneira, percebemos que justifica a organização do tempo escolar no trabalho docente, diz respeito a forma como os diretores são instituídos, nesta escola, desde sua inauguração.

Como já expusemos em capítulos anteriores, os diretores desta escola, diferentemente das 157 escolas da rede municipal, são eleitos pelos professores, equipe pedagógica, alunos e comunidade escolar. Mesmo estando na Lei Orgânica do Município, tal normatização não ocorreu. Contudo, na E.M. Barro Branco, desde sua fundação, há 20 anos, este princípio democrático sempre foi uma realidade.

O processo de eleição direta nesta escola, na conjuntura do município de Duque de Caxias, pode ser considerado bastante vanguardista, de acordo com a história política de sua rede pública de ensino. Tal processo foi iniciado com a criação da escola, solicitação da comunidade local, o que respaldou, em certa medida, o início de uma gestão que atendesse os interesses locais e não de políticos, indicando os diretores, como ocorre no restante do município, até os dias de hoje, contrariando a Lei Orgânica Municipal.

Tal processo não é "impedido" pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que há respaldo para este procedimento, pois o mesmo é considerado como legítimo, legal (está de acordo com a lei orgânica), político e pedagógico por parte dos profissionais de educação que lá atuam e da comunidade que a circunda. Esta questão pode ser identificada como pressuposto para a autonomia conquistada de que nos fala Barroso, e com a qual trabalhamos anteriormente. Sendo assim, e na perspectiva de uma gestão democrática, nas reuniões pedagógicas de que participamos eram muito freqüentes a exposição das divisões de gastos, de materiais reproduzidos, lanches, roupas de alunos para o balé, dentre outras. A necessidade desta exposição faz com que percebamos o desejo de clarificar situações que envolvam questões financeiras, que precisam ser divididas entre todos os profissionais, limitando, assim, a existência de uma sensação de desconhecimento das ações tomadas nesse sentido.

Ainda em relação ao ponto que abordamos no parágrafo anterior, presenciamos várias situações onde houve um longo debate para posteriores tomadas de decisões, em que as opiniões de todos os profissionais foram ouvidas. Em algumas delas, alguns lembravam que

já tinham discutido e debatido, por vezes, uma determinada questão, e que seria um retrocesso discuti-la novamente. Assim, se continuassem debatendo e propondo alternativas, estariam passando por cima de algo já firmado democraticamente e a identidade do grupo estaria, a todo o momento, sendo modificada. Outra prática percebida se refere as justificativas, sempre no início das reuniões, das ausências de alguns profissionais.

Quando solicitamos a identificação do nome da escola em nossa dissertação, houve um intenso debate sobre tal exposição. A fala de uma orientadora, que foi respaldada pelo grupo, salientou que este havia decidido pela liberação da identificação da escola. No entanto, expôs que tinha receio, pois, quando ocorre uma avaliação coletiva, esta pode tolher as individualidades. Desta maneira, quanto à divulgação do nome do professor na entrevista, ficou a cargo da decisão individual. Uma outra orientadora colocou que não pode haver melindres e receios de possíveis críticas que, porventura, sejam feitas à escola.

Continuando as análises quanto à postura da direção, observamos que esta, sempre que necessário, agradece a participação e empenho dos profissionais de educação e o apoio a escola, principalmente após as festividades. Presenciei uma reunião em que os funcionários de apoio – que são terceirizados – participaram e eram, a todo o momento, incentivados a se colocarem. Da mesma maneira, nos dois últimos conselhos de classe do ano de 2007, houve a participação de alunos representantes, pela primeira vez, a fim de tornar este espaço mais democrático, sendo esta participação avaliada positivamente pelos professores, isto é, no ano de 2008, tal atuação será aprimorada. A fala da vice-diretora corrobora estas idéias:

É muita responsabilidade e muitas coisas pequenas que às vezes você tem que fazer: lembrar o outro do trabalho, que não acontece muito aqui, mas eu tinha esta visão. Lembrar o professor que ele tinha que chegar na hora certa, que ele não podia faltar. Isto pra mim é muito difícil, ter que falar com a pessoa o que ela sabe o que tem fazer... É muito diferente da visão que eu tinha, porque eu não preciso realmente aqui ficar lembrando toda hora as pessoas dos seus compromissos. Mas mesmo assim, ainda me sinto um pouco um peixe fora d'água. Não é a minha função preferida na escola. É na sala de aula. Lá que eu me realizo. (E5)

Por fim, em relação a autonomia e gestão, evidenciamos a percepção que os profissionais de educação têm sobre a intervenção na organização da escola, isto é, a necessidade da elaboração e consolidação de práticas significativas para o grupo, a fim de realizarem um trabalho mais sério e de qualidade política e pedagógica. A importância que

este grupo confere a estes tempos de estudo, ação e formação serão melhor analisados no item a seguir.

III. Formação Docente no Tempo Escolar

... é prática da Barro Branco – muito construída pelas pessoas que já têm mais tempo aqui na escola – de ter essa preocupação com o aprofundamento teórico, e assim de ter a preocupação de trazer pessoas da universidade pra fazer essa interlocução, mas também de valorizar pessoas da própria escola e de escolas vizinhas pra fazer essa interlocução, então... eu acho que essa preocupação, com a formação... é muito nítida... é muito presente. (E4)

A fala da orientadora pedagógica da escola inicia uma reflexão sobre a prática e importância atribuídas ao estudo e formulação de conhecimento nesta escola e entre os profissionais de educação que lá atuam. Esta entrevistada aponta questões que inferimos como pertencendo a terceira categoria de análise – Formação docente no tempo escolar – e que iremos analisar de maneira mais pormenorizada, a partir de agora: (a) Estudo e aprofundamento teórico na escola; (b) Presença de palestrantes de universidades e de escolas para debates nos Grupos de Estudos; (c) Valorização dos profissionais da própria escola e (d) Reconhecimento do professor como prático e formador. Entendemos que estes elementos nos possibilitam analisar a instituição como sendo um espaço de conhecimento e formação docente permanente, por meio da significação de seu tempo escolar, a fim de que haja uma valorização e realização da organização do trabalho docente.

Quanto ao primeiro item: **estudo e aprofundamento teórico na escola**, percebemos, especialmente nos grupos de estudo, que esta prática – como cita a orientadora pedagógica – é uma característica significativa da E.M. Barro Branco. Sobre essa questão – da formulação teórica e estudo na própria escola – Nóvoa (2001), relata:

*... a formação de professores é algo... que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional... Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores. (s/p)*

Assim, como já relatado na primeira reunião de que participamos, os professores haviam combinado entre si que trariam fragmentos de textos de Paulo Freire – pela ocasião de 10 anos de sua morte, visando analisá-los. O grupo de professores considerou que a linha epistemológica de Paulo Freire poderia ser seguida nos projetos do ano de 2007, motivo pelo qual o escolheram e optaram por refletir sobre fragmentos de sua obra. Exemplificando mais esse ponto, houve uma discussão, num Conselho de Classe, a respeito de uma menina que possui uma síndrome rara. Alguns professores e orientadores comentaram que já haviam buscado textos informativos sobre esta síndrome e os demais professores poderiam também estudar este material, para que todos pudessem ter noções de como abordar melhor a aluna.

Observamos, nesta situação, a postura de busca de conhecimentos, até então esparsos, mas que a necessidade, em certa medida, impulsionou este estudo. Esta situação mostra, não só o interesse com o aluno, sua vida e problemas, como também a valorização que esses profissionais dão ao conhecimento, mesmo de questões específicas.

Outra experiência importante ocorreu na apresentação de nosso projeto. Iniciou-se um debate acerca da supervalorização do conhecimento acadêmico como sendo, para alguns, mais importante e válido do que aquele realizado nas escolas. Este debate se pautou na questão da produção de conhecimento dentro da escola e como este processo pode ser realizado com qualidade e rigor científico. Sendo assim, a universidade não seria o único espaço para a produção de conhecimento, na visão de alguns professores presentes. Sobre os grupos de estudos e reuniões, a orientadora educacional entrevistada afirma que:

...talvez esses espaços, essas trocas sejam mais significativas na formação de professores do que os megaeventos, seminários... Que tira o professor da escola, leva o professor pra uma outra realidade, propõe fórmulas aos professores que muitas vezes, não têm. Cada vez mais, eu estou convencida que as políticas de formação de professores têm que estar atreladas, engajadas, encaixadas também, nas histórias de vida dos professores. (E6)

Continuando neste debate, alguns professores e orientadores falaram sobre a necessidade de se produzir materiais escritos sobre a história da escola, suas conquistas e projetos, ou seja, estimular, entre eles, a realização de artigos, monografias, dissertações e teses sobre o trabalho que a escola vem desenvolvendo.

Ainda nesta perspectiva, houve um Grupo de Estudo, cujo objetivo era dar nova formatação, principalmente na parte documental, ao Projeto da Sala de Solicitação de

Aprendizagem (SSA), ou seja, sua revitalização, já que ela funciona desde 1998 e são escassos os documentos e textos que a respaldem e caracterizem. Este projeto é periodicamente revisado, entretanto o caráter mais burocrático e "legal" precisava ser reorganizado e fundamentado. Neste sentido, identificamos a questão autoral do grupo, no que tange a legitimidade e legalidade de um projeto forjado nesta escola.

Em relação a especificidade da SSA, os profissionais, à época da sua idealização, entendiam que cada escola teria de pensar o seu projeto de atendimento e não eram favoráveis a que se fizesse uma "cópia" da proposta de ciclo de Porto Alegre. Assim, a formulação deste projeto seguiu este entendimento, ou seja, o grupo defende que cada escola deve "conquistar" este espaço, formular seus próprios projetos e não ser algo "dado" pela SME.

Neste e nos demais debates, as discussões são calorosas, descontraídas e muito consistentes na esfera política e pedagógica. Todos colocam suas opiniões e constroem conhecimento de forma coletiva. Uma professora entrevistada corrobora esta idéia, afirmando que: *“Acho que o trabalho coletivo aqui dá muito certo. Porque as pessoas têm esse compromisso com o coletivo. E além de ser um espaço de estudo, porque eu acho que aqui a gente consegue fazer isto com muita tranquilidade...”* (E3)

Analisando, neste momento, o item **presença de palestrantes para debates**, no mês de outubro de 2007, a escola recebeu a visita de uma professora da UFF, Regina Leite Garcia, que participará do Programa de Melhoria da Educação da Escola Pública, financiado pela Faperj. Este programa visa modificar e inovar a forma de se fazer pesquisa. É um programa em que a escola recebe melhorias, através de verbas / materiais. Esta proposta de pesquisa solicitou aos profissionais da E.M. Barro Branco que decidissem o que seria investigado, isto é, o que mais lhes afligia, pedindo inclusive participação de dois professores da escola para que compusessem a equipe do projeto, como bolsistas. Esta pesquisa seguirá, de certo modo, umas das questões levantadas por Zeichner (1998): *“... os professores são os únicos que estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola. Esta visão não é possível de ser obtida por outros de fora do ambiente.”* (p.224).

Além da presença dessa professora, é característica da escola convidar outros profissionais para participar de debates. Estes profissionais são oriundos de universidades, escolas, outros espaços educativos, isto é, são convidados a partir da demanda das questões apresentadas. Essa evidência pode ser constatada na programação da semana de planejamento de 2007 (ANEXO 6). A fala da orientadora educacional sobre as conseqüências desse trabalho na postura dos professores reafirma este processo, como podemos observar no trecho que se

segue:

Porque é muito prazeroso, a gente ver as (professoras) discutindo, por exemplo, nos grupos sobre análise de conjuntura, dando evidência de sua vida pessoal, de como a escola contribui pra ter uma outra visão de mundo... Então isso, pra mim, é flagrante... é o mérito da equipe sim... porque quando seu trabalho pode ser feito por outras pessoas que estão aprendendo e ensinado com você no dia a dia, é porque o seu trabalho é bom. E eu tenho muito orgulho disso... Até porque é um trabalho artesanal. (E6)

Através da programação da semana de planejamento citada acima, e do que presenciamos, percebemos a importância da participação dos profissionais para a efetivação de suas formações. Entendendo que a formação docente deve ser contínua e precisa ser reconhecida no espaço e realidade de trabalho dos profissionais de educação, o que efetivamente acontece na E.M. Barro Branco, trazemos Tardif (2002) que reafirma:

... os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (Tardif, 2002: 21)

Na lógica do reconhecimento do professor como produtor de conhecimento e não como reprodutor (Tardif, 2002), bem como de sua **valorização e reconhecimento profissional**, identificamos que é recorrente, nas reuniões e mural dos professores, o incentivo a participação em eventos educativos. Alguns professores participam de eventos como ouvintes e com apresentações de trabalhos e houve, inclusive, a proposta de se fazer um Grupo de Estudo, através da participação num congresso, oferecido por uma universidade.

Neste sentido, é prática já instaurada pelos professores da E.M. Barro Branco a de apresentarem seus trabalhos em seminários e similares, pelo reconhecimento que esta escola tem na rede, no município, na Baixada Fluminense e Grande Rio. Presenciamos momentos em que os professores estavam se organizando para se apresentarem em universidades e escolas, assim como também elaboram oficinas e debates para o estudo junto com seus pares, a partir de suas habilidades e interesses.

Sobre esta questão, Zeichner (1998) nos traz importantes contribuições, quando se volta, em seus estudos e trabalhos, para a valorização, a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente. Este autor denuncia que a separação histórica nas pesquisas acadêmicas desfavoreceu o reconhecimento entre o professor da escola e o pesquisador da universidade,

os quais não se “valorizam” mutuamente, assim:

... muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas... Por outro lado, muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, aleatória e irrelevante para seus trabalhos. (p. 207 e 208)

Portanto, Zeichner (1998) considera que aos professores das escolas têm de ter, possibilitados, tempos e espaços para a produção, de qualidade, de conhecimento científico, dentro das escolas. E ao mesmo tempo, a universidade deve se abrir para trabalhar e pesquisar junto com os professores e não somente se “apropriar” de suas práticas, para elaborar suas pesquisas sem, muitas vezes, um retorno dessas reflexões.

Nossa postura visa publicizar e endossar essa reflexão de Zeichner. Entendemos que os professores podem e são capazes de produzir conhecimento e não são somente práticos, ou melhor, que os professores podem ser práticos reflexivos e que tal reconhecimento deve ser conquistado pelo coletivo de professores das escolas. De acordo com o autor, quando o professor pesquisa sua prática e é reconhecido como um prático reflexivo, a “materialidade” das suas ações depende de uma reflexão sobre a ação prática que, ao “produzir” conhecimento, se materializa em um outro conhecimento, que será (re) colocado no seu fazer. Confirmando este raciocínio, a professora E2 relata:

Se as pessoas falam: Ah, você fez uma atividade criativa. Ou um elogio em relação ao meu trabalho, ele vem daí, porque em algum momento, eu tive um momento para estudar sobre aquilo e pra discutir, com as pessoas. A gente conversa sobre os alunos, a gente dá as sugestões e aquilo vai interferir no meu trabalho, o tempo todo.

A análise referente ao reconhecimento do professor como **um prático e um formador** nos possibilita pensar a escola como sendo, através das questões até o momento levantadas, um espaço de reflexão e uso de seu tempo para uma constante formação e organização do trabalho docente. Para Tardif (2002), os professores “... dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação... Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador.” (p. 52 e 53). A fala da orientadora educacional entrevistada vai ao encontro desta reflexão de Tardif, quando esta percebe que: “É... um reconhecimento prazeroso, de

quem ensinou essas (professoras) a serem professoras no dia-a-dia, foram as próprias professoras.” (E6).

No ano de 2007, por solicitação dos professores, iniciaram-se discussões sobre a reorganização curricular da escola. Nestas discussões, uma orientadora disse que sente muita segurança em propor um trabalho pedagógico, sem ser conteudista. Ela percebe também que os professores têm base para discutir tal assunto, o que não ocorreria talvez em outros momentos e com um outro grupo. Nessa mesma perspectiva, a orientadora educacional entrevistada complementa a idéia sobre o trabalho na E.M. Barro Branco:

A escola é um espaço educativo... Às vezes eu acho isso, que a gente é mais um espaço educativo pra nós mesmos, do que pros alunos... Acho que nós oferecemos ainda pouco para os nossos alunos. Agora pros professores é inegável o avanço na formulação pedagógica, na formulação política... (E6)

Nesta fala aparece a angústia de que ainda é preciso se avançar mais nas estratégias de ensino junto aos alunos, além do que já se foi conquistado e que a formação em serviço avançou, mas pode avançar mais.

Na análise do tempo escolar e organização do tempo na E.M. Barro Branco, bem como o que os profissionais desta escola formularam sobre esta situação em suas formações e ações, a fala da orientadora E6 nos possibilita adentrar em questões problemáticas existentes na E.M. Barro Branco e nas demais escolas, uma vez que corresponde a organização do tempo escolar e do trabalho docente, último item deste estudo de caso:

Aqui falta tempo... em relação a formação permanente... eu acho que a gente já vem conquistando algumas coisas, mas tem mais pra conquistar, da organização do trabalho do professor, dentro do seu espaço de trabalho, de seu horário de trabalho, que ainda é pouco.

Deteremos-nos, a seguir, na discussão do que acreditamos ser o ponto mais significativo de nosso trabalho: a Organização do Tempo Escolar no Trabalho Docente.

IV. Organização do Tempo Escolar no Trabalho Docente

Eu nunca tinha trabalhado. Nunca tinha visto uma escola que trabalhasse assim. E que tivesse uma reunião para falar assim: o objetivo da gente, até o final do ano é chegar em tal lugar. Nunca tinha isso, e eu sempre reclamava disso e cada um fazia uma coisa. Não tinha essa meta. Aqui é absolutamente diferente. (E1)

Percebemos que a preocupação do grupo, no início do ano letivo, se refere as discussões sobre alguns temas específicos e as ações a serem desenvolvidas durante este período. A fala da professora E1 exposta acima, explica, de certa maneira, a forma como se organiza, no tempo escolar, o trabalho docente.

Na primeira reunião de que participamos na E.M. Barro Branco havia, como objetivo, de acordo com a programação, “Aprofundar reflexões teórico-práticas acerca do trabalho pedagógico que vimos realizando buscando alicerçar a ação educativa a partir dos estudos teóricos realizados; e investir, no estudo teórico coletivo como caminho possibilitador da construção das diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico da escola.” (ANEXO 6).

Nesta perspectiva, e em relação ao trabalho da escola, identificamos a existência do **trabalho coletivo**. Várias questões, projetos e mudanças que ocorrem durante o ano são feitos, algumas vezes, de maneira experimental. Ao término do ano, sobre o crivo da avaliação dos profissionais da escola, tais questões são revistas e repensadas para o próximo ano. Já sobre a organização dos grupos de estudos, a equipe de orientação, no início dos trabalhos, disponibiliza à todos, a agenda do dia. Os temas a serem discutidos nesse grupo são previamente expostos para os professores. Na maioria dos casos, se discutia e estudavam temas que seriam implementados nos projetos da escola.

Percebemos que, em muitos encontros, os professores constroem, coletivamente, os textos relativos aos projetos da escola, opinando no seu sentido e redação com bastante ênfase e preocupação teórica. Ou seja, em muitos momentos, os professores que atuam na parte da manhã, já haviam iniciado esta discussão e assim, a continuidade do projeto se estendia na parte da tarde e da noite, num mesmo dia.

Este fato foi bastante recorrente nas observações, o que nos leva a identificar as tentativas de ações que este grupo entende como trabalho coletivo e democrático, quanto ao respeito as colocações de todo o grupo e de todos os turnos. Seguindo esta linha de trabalho,

em algumas reuniões havia desdobramentos a serem feitos em casa, pelos professores. Percebemos que todos se propunham a fazer, sem resistências. Evidenciamos, assim, a existência de um trabalho de solidariedade e também de comprometimento, entre os profissionais da escola, que acaba transcendendo os limites espaciais da instituição escolar em que atuam.

Uma coisa do trabalho docente que me chama muita atenção é essa preocupação com a questão do estudo e da sistematização das questões. Eu acho que... há uma preocupação coletiva na organização da escola. As experiências que eu tinha tido como orientadora era muito delegado à equipe essa tarefa de organizar a escola. Aqui, eu vejo que tem essa preocupação de todo mundo estar pensando na organização da escola... Acho que a gente tem uma certa liberdade pra pensar esses momentos de estudo, muito porque o grupo tem esse caminho diferenciado... não é a equipe que tem que propor as questões de estudo. A equipe tem a tarefa, eu acho, de organizar como será esse momento. A equipe também é propositiva, porque é claro que tem a nossa intervenção, no que a gente acredita do nosso trabalho. (E4)

Participamos também de alguns planejamentos coletivos, e lá pudemos notar a preocupação dos professores em pensarem, juntos, atividades e posteriormente como estas atividades poderiam se desdobrar, até o próximo encontro. Era presente, nas falas dos professores, a necessidade de avaliarem as atividades para perceberem se alcançaram – professores e alunos – os objetivos propostos. Ou seja, neste planejamento, os professores planejam atividades, trocam idéias e propostas, estudam e avaliam suas práticas, de forma partícipe e propositiva. Assim:

... a questão da colaboração, que há nesses encontros. O que a gente recebe não só da equipe, mas até o que a gente ouve dos outros colegas. E você acaba (pensando): se deu certo com ele, eu acho que se eu usar esta tática, ou trabalhar dessa forma, de repente eu também vou ver no meu aluno o resultado, no meu trabalho. (E3)

A Sala de Solicitação de Aprendizagem (SSA), que existe há quase 10 (dez) anos na escola, é outro elemento interessante para ser analisado à luz do trabalho coletivo. Tal projeto tem o intuito de minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos, oferecendo possibilidades outras de aprendizagem. Este projeto se baseia, principalmente, no Laboratório de Aprendizagem da Escola Cidadã de Porto Alegre (RS). As relações entre os professores de turma e os professores da Sala de Aprendizagem (SSA) necessitam – e a todo o

momento isto é colocado – de um trabalho de parceria entre estes profissionais. Quanto à organização do trabalho do professor da SSA, este teria de ter experiência, fácil relacionamento e comunicação com os demais professores, já que seria um trabalho em conjunto com a turma de origem do aluno atendido na SSA.

O professor deste projeto pode propor sugestões metodológicas para as demais turmas. Para isto, o planejamento semanal deste professor se divide em atendimento a um grupo reduzido de alunos com estas características, bem como em participações nas aulas dos professores que tem alunos atendidos na SSA. Nesta lógica, os professores precisam trabalhar de forma coletiva, planejando e avaliando o desenvolvimento desses alunos e de seus próprios trabalhos. Assim, os professores da SSA e das turmas repensaram a necessidade de se intensificar e melhorar a troca de informação e interação de trabalho, principalmente no que se refere a avaliação do aluno e ao planejamento coletivo de atividades para os alunos com dificuldades e para a turma em geral, até mesmo como uma possibilidade de prevenção de possíveis alunos que apresentem tal necessidade.

Quando era comentado sobre alguns alunos, principalmente os com dificuldades de aprendizagem, percebemos que orientadores e professores tinham muitas informações sobre eles, o que demonstra a existência de um trabalho integrado. A SSA visa não oferecer aulas de reforço, mas um trabalho investigativo e de estudo dos professores que têm alunos na SSA, dos professores da SSA e da equipe pedagógica, a fim de se perceberem as características dos alunos, realizando e propondo melhores estratégias de ensino na própria SSA e nas turmas de origem desses alunos. Nesta perspectiva, relata a professora E3: *“A gente consegue aqui na escola, mais espaços não só para discutir, mas espaços de intervenção, como a gente tem com a Sala de Solicitação de Aprendizagem”*.

Um outro ponto interessante a abordar diz respeito aos conselhos de classe de que participamos. Era sempre presente, e de maneira propositiva, a colocação de sugestões de possíveis atividades a serem realizadas com as turmas que apresentam dificuldades. Todos enfatizavam a importância de não se agir isoladamente. Os professores fazem a defesa de que é necessário trocar idéias, e não somente materiais. Reforçam, assim, que esta é uma característica do grupo /da escola. Desta maneira, existem situações que possibilitam perceber a preocupação do trabalho com a escola, isto é, que os alunos e as turmas não são de um professor e sim da escola.

Aqui o aluno é de todo mundo. Eu posso falar do aluno do noturno, que eu tenho contato uma vez por semana, quase com a mesma tranquilidade que

com a minha turma, quase com a mesma tranquilidade com os alunos do diurno e do horário da tarde que eu vejo todos os dias. (E2)

No 5º e último conselho de classe, além da questão da avaliação dos alunos aprovados ou não, houve a apresentação do perfil das turmas para o ano seguinte, a fim dos professores terem uma idéia das realizações das turmas e o que precisa ser feito ainda, assim como foi exposto um quadro da relação professores e turmas para o próximo ano, para que já se organizem previamente.

Em um dos encontros de que participamos, houve uma dinâmica em que a discussão se pautou no trabalho coletivo e de como o trabalho do professor, que vise ser coletivo, precisa ser objetivado para que os alunos também saibam trabalhar desta forma. Neste sentido, questionaram: Como teremos um trabalho coletivo, dentro da escola, se nossa sociedade é fragmentada? Como o aluno desenvolverá ações coletivas se os professores não são formados, muitas vezes, segundo tal parâmetro?

As questões acima levantadas nos permitem perceber a preocupação do grupo quanto ao desenvolvimento de uma prática coletiva, não somente entre os professores, mas de todos os responsáveis, através, principalmente, do Conselho Escolar e, sobretudo nos projetos que a escola elege durante o ano, para serem realizados com os alunos. Em relação a sociedade fragmentada, nos referimos ao modelo socioeconômico no qual estamos inseridos, que parte do princípio da individualidade e da competição, evidenciando o engajamento político-social dos profissionais.

Desta forma, muitos projetos e ações dessa escola, no que tange aos professores e aos alunos, visam “quebrar” esta lógica, em prol de uma sociedade mais democrática e justa. Assim relata a professora E2, ao identificar o que mais caracteriza o trabalho e sentimento existente nesta escola: “... *fé numa sociedade melhor. Fé num mundo melhor. Fé que, debaixo dessa terra que a gente vive hoje... a gente ainda tem esperança.*”.

Uma outra característica desta escola, que se entremeia com a idéia acima, se dá pela **relação dos profissionais com o sindicato estadual dos profissionais de educação (Sepe)**. Esta relação com o sindicato reflete e é refletida na organização do trabalho docente e na profissionalização docente deste grupo. Significa entendermos que o professor também aprende e se apropria do seu saber e fazer, ao longo de sua carreira e em espaços diferentes da escola.

No início do ano letivo de 2007, o debate se pautou na tirada de nomes para os professores representantes junto ao Sepe. Ressaltou-se a necessidade de haver um

representante por turno, para melhorar a comunicação, assim como para a responsabilização dos demais em assumirem as turmas para os representantes serem liberados para as reuniões. Isto demonstra que a profissionalização docente se faz com comprometimento também de categoria profissional a qual se pertence. (Nóvoa, 1995; Zeichner, 1998 e Tardif, 2002).

Uma das orientadoras educacionais foi diretora do Sepe e, no início da implantação do ciclo em Duque de Caxias, na década de 90, viajou a Porto Alegre (RS), onde tal projeto de ensino estava em evidência nacional. Portanto, o financiamento da viagem desta orientadora, pelo sindicato, foi fundamental para a fundamentação teórica do projeto na E.M. Barro Branco, assim como para os militantes e dirigentes do Sepe.

Esta mesma orientadora relatou que, quando atuava no sindicato, já tinha admiração e interesse pela E.M. Barro Branco e, ao término de sua licença sindical, solicitou a SME, para ser lotada nesta escola: “... *eu vim por escolha, porque tinha essa admiração pelas pessoas...*” (E6).

Da mesma forma, uma professora que entrou neste ano, identifica o que já havíamos percebido, isto é, que esta escola é percebida, perante os profissionais da rede de ensino de Duque de Caxias como uma consistente participação nos movimentos sindicais e nas tentativas de trabalhos conjuntos com outras escolas. Assim:

As (professoras), de um modo geral da escola, eu conheço dos movimentos de greve, os períodos de data-base da rede. Eu já vim aqui na escola também, pra atividades de grupo de estudo compartilhado. Já participei de palestras aqui na escola, seminários. (E3)

No período de Data-base, houve um dia em que fomos observar um planejamento coletivo. No entanto, este teve que ser destinado a uma discussão única, já que os dois próximos dias seriam de greve de advertência. Assim, mediante tal emergência, este primeiro momento foi suprimido. Os profissionais se reuniram para organizar as mobilizações, corrida as escolas (Comando de Greve), que já é prática tradicional da escola – segundo os próprios professores. Identificamos ainda a relação com o sindicato quando, na festa de 20 anos da escola, um dos componentes da mesa era um representante do Sepe, visto que este sindicato tem uma participação significativa na história da escola, ou seja, na sua organização e conquistas.

Partimos para a análise da **equipe pedagógica**, enquanto elemento significativo para a organização do trabalho na E.M. Barro Branco. Observamos que, no segundo semestre, de

acordo com a avaliação dos professores sobre o primeiro semestre, foi organizado um grupo de estudos decorrente de uma demanda dos professores. Ou seja, o trabalho realizado pelos professores é respaldado e respeitado por esta equipe de orientação educacional e pedagógica. A Orientadora Educacional entrevistada analisa que:

O meu trabalho na escola é esse: é articular. A gente fala sempre isso, a gente não organiza, a gente articula. Articula esses espaços formativos da escola. Por que... a gente fala de articulação? Porque... eu acho que é o grande mérito, aqui do Barro Branco... eu sempre falei que a gente só pode avaliar se o trabalho da gente é bom, quando qualquer pessoa que venha trabalhar com a gente, possa fazer o nosso trabalho, que a gente não seja insubstituível. Isso eu tenho muita tranquilidade aqui na escola. (E6)

De acordo com a orientadora pedagógica, em sua entrevista sobre a organização da escola, a instituição possui características próprias de trabalho: *“Primeiro pela experiência que a (outra orientadora pedagógica dessa escola) tem. (Ela) tem essa coisa da organização muito bem e estruturada na cabeça dela e eu acho que ela consegue materializar isto na prática.” (E4).*

Nas reuniões os professores colocam, freqüentemente, que a organização do tempo escolar no trabalho docente muito se deve as ações da equipe pedagógica da escola. Segundo uma professora entrevistada:

... nas outras escolas que eu trabalhei – eu trabalhei em bastante escolas no estado, no município de Nova Iguaçu – e eu nunca vi nada assim, na questão de organização, parte pedagógica e os conhecimentos das orientadoras... têm tanta capacidade, tanta formação e sabem da profissão delas e nas outras escolas e não via absolutamente nada mesmo. (E1)

Analisamos, segundo estas evidências, que o tempo de serviço, principalmente das profissionais da equipe pedagógica na escola e no magistério é determinante na organização do tempo escolar do trabalho docente. Percebemos esta importância na fala da orientadora E6: *“... tem essa coisa dos vínculos com as escolas. Tenho vínculos muito profundos com as escolas em que trabalhei. Fico muito tempo nas escolas”.*

É válido ressaltar que na festa de 20 anos, a orientadora pedagógica mais antiga foi homenageada pelo trabalho que vem desenvolvendo, no que se refere a *organização pedagógica da escola*. Duas das orientadoras estão na instituição há mais de 13 anos e outras duas há dois anos; contudo, estas já travavam um trabalho conjunto com a E.M. Barro Branco. Esta situação foi ao encontro de nosso estudo, uma vez que a questão da organização do

trabalho é percebida como fator proponderante que identifica esta escola. Assim sendo, corrobora e valida nossas reflexões.

Outra questão significativa diz respeito a outras atuações das profissionais desta equipe. Das quatro orientadoras, três delas são professoras de formação de professores (Ensino Médio), sendo uma aposentada, e uma delas também atua no Ensino Superior na área de Educação.

Outro ponto que merece destaque é a **materialização das discussões na prática**, ou seja, nas ações da escola. A partir do segundo semestre do ano de 2007, presenciamos um movimento de reorganização curricular da escola, haja vista que esta foi uma solicitação dos professores. Uma professora falou que a escola pode até “errar” quando opta por trabalhar com projetos, isto é, a questão dos conceitos / conteúdos podem ser até mesmo prejudicados. Todavia, a escola “acerta” quando se propõe a construir um projeto de escola. Nesta medida, esta professora colocou que essa história não pode ser refutada e modificada sem a participação e estudo de todos.

Tal demanda foi colocada na avaliação do primeiro semestre, que se pautava na necessidade dos professores construírem uma organização curricular dos conceitos / conteúdos significativos, ou seja, o estabelecimento dos conhecimentos mínimos para os alunos dos diferentes anos de escolaridade. Uma orientadora afirmou que os projetos, isto é, a opção de trabalho nesta perspectiva, não impede os professores de trabalhar “conteúdos”. Relatou que a postura tradicional numa prática, não é o conteúdo em si, mas sim o tratamento – metodologia – dado a ele.

Assim, quando relatamos aos profissionais da E.M. Barro Branco que gostaríamos de investigar a organização do trabalho docente, uma orientadora educacional explicou que a organização do trabalho pedagógico desta escola muito se deve ao investimento no estudo, presente há alguns anos. Desta forma, a prática e a teoria são igualmente valorizadas e investigadas.

Existe também uma discussão recorrente entre os professores sobre a questão do reflexo, ou não, dos projetos em sala de aula, isto é, na aprendizagem dos alunos. Por isto, percebem que precisam estudar mais sobre currículo. Mas também, basicamente, estudar os avanços do projeto curricular desta escola. Significa então pensar num trabalho, onde haveria a reflexão sobre a prática e a teoria que embasa essa prática.

Quanto a (re) organização dos conceitos / conteúdos significativos, ou seja, o estabelecimento dos conhecimentos mínimos para os alunos dos diferentes anos de

escolaridade, esta reflexão estaria sendo feita, pois os professores percebem que a escola já está mais "resolvida" nas questões políticas e menos nas de "conteúdo", por mais relativa que esta palavra possa ser.

Para o melhor entendimento do trabalho pedagógico desenvolvido, estabelecemos o seguinte esquema:

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO > PROJETO > PLANO DE ENSINO > PLANO DE AULA

Esta organização do trabalho pedagógico subsidia e sustenta a organização e o tempo escolar do professor. Uma orientadora lembrou ainda que, no grupo de estudos (GEs), organizam-se os projetos, que são maiores e que os planejamentos quinzenais pretendem dar subsídios a materialização das atividades nas turmas. Estes ocorrem quinzenalmente e com os professores divididos por ano de escolaridade, sendo todos esses momentos concatenados como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o qual é revisado, a cada dois anos.

Os professores e equipe escolhem, no início do ano, e de acordo com vários debates, os temas que pretendem trabalhar durante o ano. Geralmente ocorrem quatro projetos no ano, isto é, acabam tendo uma duração de mais ou menos um bimestre. Organizam e relacionam os objetivos, justificativas, metodologias e questões, bem como os conteúdos significativos e estratégias que se inter-relacionam para trabalharem tais temas. Após esta escolha, que procura estar em consonância com o PPP, os professores se organizam nos GEs, para a organização do planejamento de projeto. Estes serão construídos coletivamente.

Em seguida, todos os professores recebem uma cópia do projeto e uma relação dos conteúdos significativos – inclusive divididos por ano de escolaridade, quando possível – a fim de que sejam trabalhados em suas turmas. Por fim, o plano de ensino e plano de aula serão elaborados pelos professores, no planejamento quinzenal. As orientadoras e alguns professores lembram que o "movimento" de planejamento precisa ser do contexto para o conceito e não se pode perder as bases e contextualidade dos projetos. De acordo com a professora E2:

Mas sempre foi o mesmo esquema de sempre, a semana de planejamento: no primeiro dia análise de conjuntura, depois temas que tivessem envolvidos com aquele momento da escola, alguma discussão em cima disso e depois o PPP.

Todavia, de acordo com a avaliação da equipe de orientadores, estes consideram que a

realização deste plano de aula ainda é um desafio, uma vez que a troca, e até acompanhamento deste processo ainda não é feito de forma que as atividades sejam mais compartilhadas com a equipe. Este ainda é uma demanda a ser trabalhada, em relação ao trabalho coletivo que se pretende.

Mesmo com esta ressalva da equipe, percebemos, em nossas observações, que a organização do tempo escolar e sua relação com o trabalho do professor são válidas e significativas para um trabalho mais propositivo e reflexivo na realização e avaliação de sua prática.

Pensando, de agora em diante, sobre o **tempo escolar e sua relação com a organização do trabalho docente** específico desta escola, trataremos de algumas evidências, as quais consideramos pertinentes.

Quando Barroso (1996) nos fala a respeito de autonomia decretada e de autonomia construída, inferimos que as características da E. M. Barro Branco nos permitem discorrer sobre tempo da escola, entendendo-o como também decretado ou construído.

Entendemos que o tempo decretado se relaciona ao tempo escolar determinado pela SME que, por sua vez, visa ordenar a organização dos trabalhos nas escolas desta rede. Sendo assim, os turnos têm uma média de 4h de aula e os professores do primeiro segmento uma carga horária de 20h semanais. Em relação aos encontros pedagógicos está prevista uma semana no calendário oficial – no início do ano – visando o planejamento e, no decorrer do ano, os conselhos de classe bimestrais e dois grupos de estudos mensais.

Entretanto, na E.M. Barro Branco, além dos “tempos decretados” supracitados, isto é, os existentes no calendário da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, existem os planejamentos coletivos, os quais ocorrem quinzenalmente, com duração de uma hora. Para tanto, os alunos, neste dia, são dispensados uma hora antes, para que os professores possam se reunir. Sobre este planejamento e como ele foi colocado no projeto e rotina da escola, é importante analisar a fala de uma professora:

A gente pediu esse planejamento, a gente conseguiu. Acho que ... é a única escola da rede que tem. Foram discussões, a gente sempre que se reunia, sentia a necessidade de parar para planejar, não só o projeto, (por) que o projeto é coletivo. Mas na hora da gente fazer... seu ano de escolaridade, a gente não tinha este encontro... Desde o ano passado (2006)... o grupo sentiu a necessidade... De melhorar e poder atender melhor o aluno, a gente achava que tinha que sentar para planejar. Até mesmo para cada um fazer uma coisa, mesmo estando dentro de um projeto... e a gente planeja junto, para tentar dar o melhor para eles (os alunos). (E1)

A partir da explicação de como tal tempo foi solicitado e conquistado pelo grupo de professores, podemos analisar que a SME prevê para a organização do tempo no trabalho docente uma percepção que pode não estar de acordo com as reais necessidades das escolas. É válido ressaltar que a SME, de certa forma, “autoriza” esta organização e que a comunidade escolar fica ciente desta opção de trabalho e dos dias de planejamento.

Da mesma maneira que foi conquistado o tempo para o planejamento coletivo também se conquistaram as Salas de Solicitação, de Informática e de Recursos. Estes espaços não estão presentes em todas as escolas da rede, mas representam, aqui, a ampliação de tempos de aprendizagem para os alunos e de possibilidades de trabalho para os profissionais de educação daquela unidade de ensino. Estes espaços foram, ao longo dos anos, respaldados pelo projeto da escola, que se constrói cotidianamente.

Da mesma forma, houve discussões em que os professores concordaram sobre a necessidade de se destinar mais tempo para o encontro dos professores que atendem alunos na SSA. Todavia, nas falas dos professores existe a preocupação de se harmonizar esta necessidade com a "liberação" dos alunos das aulas. Desta forma, é inevitável o entrechoque de “tempos”. Esta questão aparece, entre outros momentos, na fala da professora:

Eu tenho uma questão muito séria com o tempo. Eu sempre reclamo aqui. Eu sei da necessidade de reunião, de planejamento... Mas eu também sei que este tempo que a gente dedica para estas coisas, é o tempo que a gente tira dos nossos alunos. É um contraste. Eu fico num paradoxo... E até mesmo a questão do planejamento quinzenal, que eles (os alunos) saem cedo. Eu sofro. Eu sei que é legal. Eles saem uma hora mais cedo. Mas tem o dia que a gente tem o planejamento do plano de ensino, são duas horas. É necessário? É necessário. Mas é o tempo que a gente tira do aluno. Então é um conflito muito grande... Eu sei que a escola é diferente, porque a gente faz estas coisas, esses encontros... mas... um dos entraves do processo... é a falta de tempo. (E1)

A fala desta professora vem endossar um paradoxo em relação ao tempo escolar, ou seja, uma suposta oposição entre o tempo do aluno e o tempo do professor em que, para o professor ter um tempo a mais para planejar é preciso, em certa medida, “tirar” o tempo do aluno. Esta problemática também foi exposta na fala da professora E3, como podemos perceber:

Aqui a gente tem muita coisa, pra por em prática e a gente não consegue... Acho que a escola tem um ritmo acelerado. Eu ainda não me adaptei a esse ritmo. Eu vou criando angústias... Eu fico meio perdida. A dinâmica é diferente. Mas às vezes... eu fico preocupada muito com a questão do número de dias letivos. Às vezes eu vou ficando angustiada. Se você for

colocar na prática, se você for colocar na ponta do lápis, tirando período de relatório – pra gente que trabalha com o ciclo então – esta angústia aumenta. Os dias são poucos.

Todavia, as professoras, da mesma maneira que colocaram suas angústias em relação ao tempo escolar existente nesta escola, relataram também sobre algumas possibilidades de se ampliar o tempo do trabalho pedagógico, já realizado e conquistado por este grupo sem, tampouco, suprimir o tempo do aluno. Como relata a orientadora educacional:

Em relação aos alunos... é muito doloroso você contar os dias de efetivo trabalho escolar. Pro aluno tem muito pouco... Parece que a gente se educa mais entre a gente do que educa pros alunos... Porque eu acho que é sempre um ganho... por exemplo, parar a escola pra decidir uma questão coletiva... Mas o aluno fica sem aula... Eu acho que hoje, esse é um dos nós aqui da escola. (E6)

Nesta lógica a professora E2 considera que: “Acho que sempre falta tempo... Conciliar isso é muito difícil... Com isso, a gente percebeu que estava precisando de dois outros professores: o professor itinerante e o arte-educador.”

A fala da vice-diretora E5 traz mais elementos para esta reflexão, isto é, das possíveis “soluções” para esta questão:

O que eu considero que seria o ideal, não só para a Barro Branco, mas na educação, é que se tivesse um tempo, que fosse remunerado, sem que o aluno perdesse aquele tempo também de aula... A gente faz as reuniões, os grupos de estudos. Eu gostaria que nós fizessemos muito mais. Mas nós não podemos fazer, porque o aluno vai ser prejudicado. Ele tá sendo tirado, esse tempo de alguma forma. Mesmo que ele tenha proveito depois, ele tem que aproveitar muito mais.

E ainda a professora E1 complementa esta idéia: “O ideal seria se a gente planejasse, tivesse o horário para planejar, até mesmo remunerado... Também seria uma solução.” A orientadora pedagógica E4, ao relatar suas reflexões sobre o tempo escolar contribui com as seguintes observações:

Com a estrutura que a gente tem, não só da escola, mas do próprio sistema, eu acho que... tinha que tá construindo possibilidades de organizar este conflito melhor... De forma geral a gente, e aí eu não to falando só da Barro Branco... a gente não consegue organizar o tempo escolar... Acho que a própria estrutura escolar já tem uma dinâmica que não garante... um aproveitamento do tempo de forma qualitativa. Eu acho que a gente, às vezes... perde muito tempo com questões que... são desnecessárias, mas que já estão na dinâmica da escola...

As falas transcritas acima aparecem como um dos maiores dilemas e problemas enfrentados pelos profissionais dessa escola. Fica evidente a preocupação com a qualidade das aulas e sua relação com a quantidade de dias letivos, bem como a angústia em relação aos “tempos” que se entrecrocaram, ou seja, dinâmicas conflitantes na organização do tempo escolar no trabalho docente da E.M. Barro Branco.

Assim sendo, a seguir apresentamos o quinto e último capítulo, onde tratamos especialmente das problemáticas de nosso trabalho e também das considerações finais desta investigação.

5. POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Tenho uma outra preocupação que é... conciliar esta questão: da participação de diferentes espaços, que a gente acredita e espera que se fazem representar e o tempo dedicado aos alunos, as atividades de sala de aula. Não “tô” fazendo uma defesa aqui, qualidade e quantidade, mas que o peso da quantidade também há de ser considerado. Porque... não tem... qualidade no nada. Não tô dizendo que aqui ninguém dá aula, mas... há de se ter um número x de aulas, de atividades desenvolvidas para que a qualidade se efetive... Então... Eu penso... num caminho, que seria o professor itinerante, que viria pra tratar de algumas questões, que é proposta e desdobramento da Sala de Solicitação... mas que também viria pra dar conta disso. (E4)

A preocupação exposta pela entrevistada E4 traduz o sentimento dos profissionais da E.M. Barro Branco, e ainda de várias escolas, de uma maneira geral, sugerindo possíveis soluções para a questão do tempo escolar. Entendemos que as políticas públicas de educação nos apresentam algumas possibilidades de organização escolar, contudo muitas propostas não são concretizadas. Tratamos sobre esta e outras questões neste momento final.

O título proposto para este estudo – Que tempo temos? – se respalda em uma idéia, incipiente no início, mas que criou corpo, a partir do percurso realizado. Damos início, assim, as considerações parciais / finais deste trabalho, seguindo sempre como objeto de investigações as questões pertinentes ao tempo escolar e a organização do trabalho docente. É a partir delas que focamos nossas reflexões finais.

Identificamos, ao longo do estudo, várias recorrências desses temas, também presentes como questões problematizadoras nos trabalhos da escola pesquisada. Assim, estes questionamentos surgiram, os quais nos possibilitaram, em grande parte, concluir este trabalho.

Sobre o tempo – parafraseando Elias – percebemos questões e situações que estão presentes no tempo escolar e na sua relação com o trabalho docente. Alguns não avançaram nas instituições escolares, em geral, bem como na escola pesquisada, em particular. Percebemos, ainda, situações e questões superadas, ou cuja superação caminha a passos largos na E.M. Barro Branco. Nesta, é evidente a conquista do tempo do professor, o qual foi e continua ser pensado diariamente e que possui respaldo por parte da comunidade, tendo em

vista a proposta político-pedagógica compromissada da escola. Em outras palavras, essa conquista se refere ao estabelecimento de tempos para os professores se organizarem localmente, demarcando e se respaldando nas características econômicas, culturais, educativas e sociais em que a escola está inserida, diagnosticando suas necessidades; fortalecendo discussões conjuntas, enfim, garantindo uma formação mais ampla.

Este fato, encontrado na E. M. Barro Branco, nos leva a questionar a inflexibilidade da organização escolar. Não estamos nos referindo, aqui, a uma suspensão de regras e princípios, mas sim a possibilidade de ressignificação de um tempo instituído e supostamente imutável. Entendemos que a forma como o grupo de professores assume sua atuação, possibilita esta reorganização do tempo escolar.

Ainda em relação a organização do tempo escolar da E.M. Barro Branco, basicamente no ensino noturno, existe uma especificidade no que tange ao horário de aula, já que os alunos não conseguem, em sua totalidade, chegar às 18h. Assim, refletindo sobre esta realidade e na questão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pensou-se um horário de planejamento coletivo na terça e quinta-feira, das 18h às 19h e neste mesmo horário, sendo que na segunda, quarta e sexta, os professores fazem atendimento ao PADA (Projeto de Atendimento ao aluno com Dificuldade de Aprendizagem). Desta maneira, a escola organizou a primeira hora, ou seja, o tempo escolar, a fim de que se atendesse a necessidade de planejamento coletivo e de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A questão do tempo conquistado é uma das mais importantes neste estudo, haja vista que esse processo de conquista – indispensável para que as atuações docentes sejam mais efetivas, seguras e de qualidade – depende, entre outros aspectos, de um trabalho praticado e planejado pelos profissionais das escolas, isto é, verdadeiramente coletivo. Não podemos esquecer que este trabalho sobre a tônica da coletividade é almejado, mas, paradoxalmente, encontra-se distante da cultura e formação docentes, sendo um tema questionado no ponto de vista da realidade efetiva.

Esta organização proposta, instituída na escola pesquisada e que prima por uma ruptura com o conformismo, necessita de professores que trabalhem sobre a perspectiva de constantes autocríticas e revisões de suas próprias hipóteses. Não obstante, são necessários dois movimentos para que ocorra uma mudança mais estrutural, a saber: (1) a luta permanente por um trabalho mais coletivo, no tempo da escola, e (2) a exigência e conquista efetiva deste movimento junto as secretarias públicas de ensino.

Retomando as questões que apresentamos ao longo desta investigação, quando indagamos se a E. M. Barro Branco é uma instituição que *faz* a diferença, problematizamos ainda mais o nosso estudo, tendo como referência a experiência educacional de escola no que tange ao seu clima escolar, gestão, formação docente e organização do tempo escolar no trabalho docente. Nossas reflexões nos levam a confirmar que a escola é igual e diferente das demais, assim como o tempo escolar também é o mesmo e pode ser percebido e “modificado” de maneiras diferentes. Inferimos, neste caso, que a qualidade desta intervenção é que certamente determinará a qualidade do ensino e do trabalho pedagógico.

As observações e análises foram realizadas em momentos como planejamento do trabalho pedagógico; estudo e formação docente e avaliação do trabalho pedagógico. Tais momentos apresentaram, de maneira significativa, a organização do grupo. Percebemos que estes momentos não representam uma determinação / separação, a priori, mas sim um processo, isto é, um conjunto de ações já cultivado entre os profissionais da E.M. Barro Branco.

Os elementos pertinentes ao **clima escolar** foram altamente significativos para nossa investigação. A gestão, o relacionamento entre os profissionais e destes com a comunidade, dentre outras questões também foram analisadas. De acordo com os estudos sobre o clima escolar, podemos afirmar que as escolas são diferentes e as diferenças não podem ser menosprezadas. Há de se perceber as peculiaridades de cada instituição e como estas se percebem na comunidade em que se inserem, nas lutas de classe, ou seja, em sua História. Assim, foi o nosso olhar investigativo para com a E.M. Barro Branco.

Retomando os conceitos de clima aberto e fechado²³ expostos no texto, consideramos que as discussões sobre a relação qualidade/quantidade do tempo são muito frequentes. Assim, quando está em discussão a ampliação do tempo do professor na escola, questiona-se acerca do tempo do aluno, uma vez que a *supressão* do tempo deste último, por vezes, é vista como algo que trará prejuízo à sua aprendizagem.

Esta questão, muito polêmica, recorrente em quase todas as falas das profissionais entrevistadas, diz respeito ao tempo do professor em relação ao tempo do aluno. Isto é, o que é possível nessa relação e como minimizar este antagonismo. Esta escola, assim como as

²³ De acordo com os nossos estudos e análises, relembramos que na escola pesquisada identificamos um clima aberto. Esta percepção é decorrente das nossas observações e entrevistas.

demais da rede de Duque de Caxias, funciona em horário parcial. Sendo assim, os alunos têm uma jornada de 4h de aula e os encontros dos professores ocorrem nesse tempo. Não existem outros profissionais que possam ficar com as turmas para que esses professores se reúnam e não tenham de liberá-los. Percebemos, assim, que o diferencial e esforço da escola está na busca de arranjos dentro do horário letivo. E estes profissionais têm plena consciência de que esta organização não é a ideal, todavia é o melhor que podem realizar dentro de um de horário parcial.

Quanto à organização do tempo e do trabalho do profissional de educação, isto é, seus desafios, entraves e possibilidades no tempo escolar, no que tange a sua atuação, planejamento e estudo, para nós ficou evidente que tal tema não pode ficar a cargo de ações isoladas e descontextualizadas de um projeto de escola. Assim, a experiência que observamos e analisamos endossa tal premissa, uma vez que o trabalho se pauta na valorização e, de certa forma, na ampliação do tempo e organização dos profissionais de educação, pensando igualmente na aprendizagem dos alunos. Nesta medida, na E.M. Barro Branco é inegável a conquista – no projeto e na prática – de um exíguo tempo docente, entretanto este pode ser melhorado e ampliado.

Quando questionamos como o professor lida com seu tempo e se este o domina, ou acontece o contrário, percebemos que estes temas são ainda problemáticos na organização da escola pesquisada. Tais questões são largamente discutidas pelos profissionais, ou seja, ainda estão num movimento de repensar como minimizar a liberação dos alunos, a fim de que possam se reunir. Assim, o problema do tempo ainda não foi resolvido, encontrando-se na agenda de discussões desses profissionais a “solução” de um suposto antagonismo entre o tempo que este professor dispõe para se organizar e o efetivo trabalho com os alunos.

Nossa busca em relacionar a organização da sociedade capitalista, a construção social do tempo e o tempo escolar nos permitiu aprofundar o estudo sobre a Sociologia das Instituições Escolares e a importância do tempo. A escola aparece como instituição responsável em manter uma organização do tempo. Todavia a questiona, mesmo sem modificar as estruturas sociais, por completo. Assim sendo, identificamos que a E.M. Barro Branco se percebe como parte de um sistema de ensino, contudo não se furta ao desenvolvimento de uma organização do tempo e do trabalho docente próprias.

Através de nossos estudos, tentamos responder se o tempo “pertence” ao professor, ou a lógica do “trabalho pedagógico e produtivo”. Concluímos, para tanto, que o professor não

pode ser percebido de forma isolada, dentro da escola, e que seu trabalho precisa estar articulado com os demais profissionais da unidade escolar. Sendo assim, o tempo escolar, especialmente na escola que pesquisamos, está presente nas reflexões, debates e conquistas dos profissionais de educação, no que se refere as suas práticas e estudos.

Nas entrevistas realizadas, ficou evidente o fato das profissionais se sentirem responsáveis pelo trabalho desenvolvido e terem um sentimento de autoria sobre a organização e projeto de escola. Esta postura profissional foi colocada por Tardif (2002), a respeito do **prático reflexivo**, o qual representa aquele professor que se reconhece como produtor de conhecimento e autor da construção constante de sua prática.

Consideramos que um dos fatores que favoreceu a construção da organização pedagógica e de tempo da escola pesquisada diz respeito a maioria dos professores ficar em jornada integral nesta escola, mesmo não sendo com a mesma turma. Estes professores podem estar juntos, o dia inteiro, ou porque têm duas matrículas ou por fazerem hora extra. Esta jornada integral do professor também ocorre em outras escolas, porém percebemos que na E.M. Barro Branco esta possibilidade de troca e contato é muito significativa e valorizada pelos profissionais.

Conforme apresentamos no capítulo sobre a implantação do Ciclo de Alfabetização no município de Duque de Caxias, percebemos que os subsídios relativos ao tempo do profissional de educação foram limitados ou inexistentes, assim como modificações no tempo escolar. O Ciclo de Alfabetização ocorre em Duque de Caxias há mais de 14 anos; todavia, sem avançar na reestruturação dos tempos e espaços escolares, como prevê este projeto de organização escolar, o qual também orienta para garantia do horário coletivo de planejamento entre os profissionais das escolas.

O que identificamos sobre as questões e problemáticas do tempo escolar discutidas, de certa forma, pela escola, assim como as possíveis soluções, representam para nossa investigação elementos pertinentes, no que se refere a organização do tempo escolar e mais do que isso, que as escolas precisam se apropriar desses debates e proporem alternativas de intervenções como se fossem “gritos de alerta”, uma vez que nosso sistema de educação escolar, mesmo estando concatenado com o sistema econômico-político vigente, precisa ser modificado e ressignificado. Prova disso são as lutas e conquistas da E.M. Barro Branco, que são resultados de muitos anos de trabalho, mas que ainda tem muito a nos apresentar sobre outras “soluções” para o enfrentamento dessa sociedade excludente em que vivemos.

No momento, entendemos que concluímos nossas reflexões sobre a experiência de organização de trabalho docente no tempo escolar da E.M. Barro Branco. Partimos assim, para outros debates pertinentes a organização escolar, de modo geral, especialmente o que difere a escola pesquisada de grande parte das escolas públicas.

Retomamos a tese de Barroso (1996) e a adaptamos, no que diz respeito ao tempo do professor, ou seja, que este tempo é um processo resultante de uma conquista e que dificilmente se estabelece por meio de outorga ou decreto, pois a História nos mostra que, quando algo é imposto, ou na melhor das hipóteses, dado, não existe a apropriação, de fato, pelos atores sociais.

Nesta perspectiva, pensando na ressignificação do tempo do professor e na organização do trabalho docente, não se trata de reinventar a roda, mas sim de construir, no dia-a-dia da escola e das lutas diárias, a constante busca desse tempo conquistado, cuja permanência seja significativa, válida e respaldada político-pedagogicamente.

Pensando, neste momento, sobre a profissionalização do professor, a organização do trabalho docente e sua relação com um clima escolar aberto, percebemos que os saberes pertinentes as formações da vida, no magistério, acadêmica ou a que compõe as normas da profissão são igualmente importantes. Todavia, estas formações se fortalecem e complementam o conhecimento que é forjado na escola por meio de ações “vivas” e urgentes. Desta maneira, a escola precisa pensar seus tempos, articulá-los em ações educativas significativas para os alunos e valorizar os saberes dos professores que nela participam.

Nóvoa (1995b) reitera a importância de se articular uma transformação do profissional docente concomitantemente com a organização escolar, isto é, não basta mudar as ações dos profissionais. É preciso, também, modificar os contextos que influenciam espaço e tempos escolares. Neste momento, as discussões que focam o campo da gestão, projetos político - pedagógicos, currículo, avaliação, dentre outros, formam uma teia de elementos a partir dos quais, verdadeiramente, as escolas começam a se reconstruir, percebendo os espaços e tempos de formação contínua do professor como um dos pilares para uma educação democrática.

A formação docente deve ser percebida como uma atividade profissional, ou seja, como sendo parte integrante da prática profissional, existente no dia-a-dia dos professores e não somente como uma demanda das organizadoras e mantenedoras das escolas, como comumente acontece. Identificamos que, na primeira situação, fortalece-se a coletividade dos

professores, além de se ter uma formação mais coerente com as demandas e peculiaridades locais.

Além do mais, a formação de professores pode ser variada e visar diferentes propósitos, (questões referentes a aprendizagem, didática, por exemplo), como também estimular o profissional para tomar decisões e ter autonomia em seu espaço de trabalho. Este é mais um motivo para se reforçar a tese de valorização do trabalho coletivo, responsável e autônomo dos professores em suas escolas, a fim de superar o isolamento que tradicionalmente assola o trabalho docente, assim como da escola em relação a comunidade.

Esta característica de formação começa a ser largamente justificável; no entanto, pouco se pratica nas escolas, muito porque elas ainda se constroem a partir de uma gestão pouco democrática, em que as iniciativas locais não são encorajadas. Como exemplos disso, na rede de educação do município de Duque de Caxias, inexistem eleições diretas para diretores das escolas, desfavorecendo assim, possibilidades de um clima favorável para essas ações.

Questionamos ainda sobre o papel das instituições responsáveis pela formação dos professores acerca de um currículo mais voltado para a questão do trabalho conjunto, nas práticas docentes futuras dos então estudantes, isto é, que se pense a escola não como práticas isoladas dos professores, mas som como um trabalho uno. E que as práticas individuais possam ser percebidas como partes integrantes de um todo.

Assim sendo, aos profissionais cabe uma certa margem de autonomia e reconhecimento de que fazem parte de um todo e que precisam tomar consciência e agir sobre ele. Mesmo que esta tarefa possa ser cansativa e exija comprometimento, estudos e atitudes.

Nestes momentos finais ainda indagamos: será que temos o tempo sob nosso controle ou será o contrário? Identificamos, em nossa pesquisa de campo, que o tempo é um dado extremamente relativo e alheio ao nosso controle, mas uma vez problematizado, várias ações podem ser colocadas em prática e esta falta de controle pode ser minimizada e ressignificada.

Mas afinal: que tempo temos?

Retomando a citação inicial, percebemos que muitos profissionais de educação refletem sobre a problemática do tempo escolar, chegando a idealizar muitas possibilidades. Quando a entrevistada que abre este capítulo cita a questão do professor itinerante, ela está respalda em um acúmulo de discussões que o grupo de profissionais dessa escola já vem realizando. Todavia, em sua entrevista, não descarta a possibilidade de educação integral. Contudo sem se

espelhar nas experiências já ocorridas – e das quais participou – no estado do Rio de Janeiro: *“Porque as pessoas falam de horário integral como se internassem as crianças o dia inteiro na escola e não importa o que faça com ela durante esse período.” (E4).*

Nas outras entrevistas evidenciamos que os profissionais almejam “mais tempo na escola” para a concretização de seus projetos e conseqüente melhoria da qualidade de ensino e de trabalho, como podemos lembrar, por meio da fala da E4:

Não “tô” fazendo uma defesa aqui, qualidade e quantidade, mas que o peso da quantidade também há de ser considerado. Porque... não tem... qualidade no nada. Não tô dizendo que aqui ninguém dá aula, mas... há de se ter um número x de aulas, de atividades desenvolvidas pra que a qualidade se efetive...

Esta escola nos apresenta claramente um esforço de qualificar o tempo de professor, contudo “sofre” com a também – inexistente – ampliação do tempo do aluno. Nesta medida, entendemos que a Educação em Tempo Integral se apresenta como uma das possibilidades para este problema. Todavia, destacamos que os profissionais que estão nas escolas precisam ser ouvidos e apresentar suas experiências de organização do tempo, a despeito do que ocorre na E.M. Barro Branco.

A pesquisa em educação tem em sua singularidade a construção de novos caminhos. Assim, quando concluímos – formalmente – uma dissertação, ficamos com uma sensação de que trilhamos um caminho; no entanto, este deve ser prosseguido, pois as perguntas agora são outras, as quais nos lançam as suas respostas e assim, para novos e incertos caminhos, que nos movem para novas investigações e práticas. Ao término desta pesquisa, percebo que realizei um valioso percurso, enquanto profissional de educação e pesquisadora.

Sob esta lógica, deixamos para estudos futuros a seguinte questão, oriunda desta problemática: *A Educação Integral em Tempo Integral resolveria o antagonismo entre o tempo do professor e o tempo do aluno?*

Tal questão pode ser permeada pelos vieses quantitativo e qualitativo do tempo, sendo esses pensados de forma conjunta, ampliando-se nestes dois aspectos, tanto a jornada do aluno, quanto a do professor. Este ideário não representa nenhuma inovação, pois já foi bandeira da educação em horário integral e também de escola organizada em ciclo. Resta saber até quando os projetos para a educação serão realizados com responsabilidade e

continuidade.

Por fim, constatamos que a sociedade moderna tem, como característica, o enquadramento do tempo das pessoas, das instituições e dos nossos fazeres. Neste século, cada vez mais nos perguntamos se esta forma de organizar a sociedade, e a escola, foram indispensáveis para o desenvolvimento da humanidade ou, como diria Capra (1982), estamos presenciando o “lado sombrio do crescimento”. Pensamos que a responsabilidade por nossas ações e intervenções devem ser realizadas nas várias instâncias sociais, assim como na escola.

As relações e inferências da macro-estrutura na micro-estrutura são significativas. No sistema econômico em que vivemos vigoram, nas relações pessoais e profissionais, o individualismo e o pragmatismo. Assim sendo, não devemos negligenciar as premissas da sociedade capitalista, nem sermos ingênuos quanto a escola ser a única responsável por uma transformação social. Identificamos que os elementos existentes nas escolas e sua configuração, clima escolar e principalmente sua história são diversas e cada escola pode ser co-responsável por uma mudança maior.

A questão do tempo aparece como “pano de fundo” nesta investigação, que acabou focando mais os meandros da *organização do trabalho docente*. O tempo é importante, isto é, há momentos em que ele assume o papel principal para tal organização ou (des) organização do trabalho docente, dentro das escolas mas, com a pesquisa de campo, evidenciou-se para nós um maior interesse na trabalho dos professores e sua organização dentro deste tempo. Nesta medida, percebemos que o processo de pesquisa nos levou a um estudo mais focado neste segundo tema.

Desta maneira, concluímos este trabalho identificando que, as questões aqui tratadas, são elementos de disputa de um projeto de escola, educação e de mundo. Percebemos também que é preciso buscar sempre melhorias e dignidade de trabalho para os profissionais de educação, bem como constantes ressignificações do que é supostamente imutável.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ruben. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *A infância e a vida familiar no antigo regime*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETTO, Elba S. e SOUSA, Sandra Z. *Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão*. In: Educação e pesquisa, São Paulo, 2004.
- BARROSO, João. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. *LEI 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996*.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CAVALIERE, Ana Maria. *Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo*. Teias, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria. *Escola do Tempo*. Cadernos de antropologia e imagem, Rio de Janeiro, v. 19, p. 96-99, 2004.
- CERTEAU, Michel de *Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORREIA, Teodósia Sofía Lobato. *Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!)*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1996.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Uma Pós-Modernidade de Libertação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Regina Leite. *Pobre das crianças pobre*. Coleção João Baptista Bastos, Vol. 1, Programa Sucesso Escolar: Uma escola pobre para crianças pobres? Rio de Janeiro, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOOD, T. e WEINSTEIN, R.. As escolas marcam a diferença: Evidências críticas e novas perspectivas. In: Nóvoa, Antônio (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

GOMES, Candido Alberto. *A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola*. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. Vol.13 no.48. Rio de Janeiro Jul./Set. 2005.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. *Ciclos: Aprendizagem e avaliação*. Porto Alegre: Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andréa do Rocio. *Trabalho docente: comprometimento e resistência*. Belo Horizonte: IV Simpósio Trabalho e Educação, 2007. CD-ROM.

LAROS, Jacob A. e PUENTE-PALACIOS, Katia E. *Validação cruzada de uma escala de clima organizacional*. Natal: Estud. psicol., vol.9, no. 1, p.113-119, Abr. 2004

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Leila. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília e VILELA, Rita (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995a.

NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, Antônio. *O professor pesquisador e reflexivo* (on-line). Disponível na internet. www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm, 22 nov. 2007.

PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea, 2000.

PETITAT, André. *Produção da Escola/produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes, 1994.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL BARRO BRANCO. Duque de Caxias, 2006.

REIS, José Carlos. *Tempo, História e Evasão*. Campinas: Papyrus, 1994.

ROLIM, Liz Cintra. *Educação e Lazer; a aprendizagem permanente*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

ROSA, Maria e ARNOLDI, Marlene. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSI, Vera e ZAMBONI, Ernesta (orgs). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Editora Alínea, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 11^a ed. Porto: Afrontamentos, 1999.

SME/Duque de Caxias. *Levantamento de Informações Relativas ao Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização*, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe. *Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THOMPSON, E. P. O Tempo, a Disciplina do Trabalho e o Capitalismo. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TURA, Maria de Lourdes. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília e VILELA, Rita (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALLE, LÍlian. *A Gerência do Tempo de Crianças em Idade Escolar*. Rio de Janeiro UERJ. Relatório de Pesquisa. 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a Observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília e VILELA, Rita (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, Kennedh M. (1998). Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: M. G. Geraldi, D. Fiorentini, & E. M. Pereira (Eds.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Campinas: Mercado das Letras.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias, acessado em 20 de abril de 2008.

ANEXOS

ANEXO 1:

Roteiro das entrevistas para professores, orientador pedagógico, orientador educacional e diretor.

<u>IDENTIFICAÇÃO</u>
1. Nome:
2. Sexo:
3. Idade:
4. Função na escola. Caso seja professor, está trabalhando com qual ano de escolaridade?
<u>QUESTÕES</u>
5. Há quanto tempo trabalha nesta profissão?
6. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
7. Você trabalha em outros turnos? Caso afirmativo, trabalha só aqui ou em outra(s) escola(s)?
8. Você mora perto da escola?
9. Já trabalhou em outra escola deste município? () Sim () Não
10. Como você percebeu sua chegada na escola? Justifique com um exemplo, se possível.
12. Descreva a relação dos encontros pedagógicos, da escola, com seu trabalho.
13. Caracterize o trabalho desenvolvido nesta escola, com os professores, por meio de três palavras.
14. Relacione tempo escolar e trabalho docente: como ocorre, nesta escola, e como você considera que ele deveria ocorrer.

Por favor, assine e date a autorização da transcrição desta entrevista e sua utilização na pesquisa de *Thays Rosalin de Araujo*.

Duque de Caxias, ____ de _____ de 2007.

ANEXO 2:

Imagem da animação **O Moinho (Le Moulin)** de Florian Thouret.
(<http://florian.thouret.com>)



ANEXO 3:

Quadro de Salvador Dalí, intitulado *A Persistência da Memória*.



ANEXO 4:**Cronograma das observações realizadas na E.M. Barro Branco.**

Nº	Data	Eixo teórico-prático	Nº	Data	Eixo teórico-prático
1	02 /03/ 2007	<i>Planejamento de trabalho</i>	15	12/07/2007	<i>Preenchimento de Relatório dos alunos</i>
2	12 /03/ 2007	<i>Planejamento de trabalho</i>	16	30/07/2007	<i>Planejamento de Trabalho</i>
3	27/03/2007	<i>Organização da pesquisa</i>	17	31/07/2007	<i>Planejamento de Trabalho</i>
4	02/04/2007	<i>Organização da pesquisa</i>	18	06/08/2007	<i>Planejamento de Trabalho</i>
5	09 /04/ 2007	<i>Planejamento de trabalho</i>	19	15/08/2007	<i>Estudo e formação docente</i>
6	10 /04/ 2007	<i>Estudo e formação docente</i>	20	24/08/2007	<i>Festa de 20 anos da escola</i>
7	23/04/2007	<i>Preenchimento de Relatório dos alunos</i>	21	03/09/07	<i>Planejamento de Trabalho</i>
8	25/04/2007	<i>Conselho de classe</i>	22	12/09/07	<i>Planejamento de Trabalho</i>
9	14/05/2007	<i>Planejamento de trabalho</i>	23	19/09/07	<i>Estudo e formação docente</i>
10	28/05/2007	<i>Planejamento de Trabalho</i>	24	26/09/07	<i>Conselho de classe</i>
11	06/06/2007	<i>Planejamento de trabalho</i>	25	17/10/07	<i>Visita da Professora Regina Leite Garcia</i>
12	26/06/2007	<i>Estudo e formação docente</i>	26	03/12/07	<i>Conselho de classe</i>
13	02/07/2007	<i>Planejamento de trabalho</i>	27	17/12/07	<i>Conselho de classe</i>
14	09/07/2007	<i>Conselho de Classe</i>	28	20/12/07	<i>Avaliação dos trabalhos realizados pela escola</i>

ANEXO 5:

Modelo de calendário (maio de 2007) da Escola Municipal Barro Branco, distribuído à comunidade escolar e aos profissionais da escola.

ANEXO 6:

Folheto da semana de planejamento de 2007, da E.M. Barro Branco.



**“Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que
testemunhar aos educandos como pensamos,
as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos,
os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas,
irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em
oposição às nossas”**

(UMA HOMENAGEM À PASSAGEM DOS 10 ANOS “SEM” PAULO FREIRE)

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNIC. DE D. DE CAXIAS
SECRETARIA MUNIC. DE EDUCAÇÃO
E.M.BARRO BRANCO

**SEMANA DE PLANEJAMENTO
CURRICULAR/2007**

**“QUESTÕES
TEÓRICO-PRÁTICAS
DA AÇÃO EDUCATIVA: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO
DA ESCOLA PÚBLICA POPULAR.”**

26/02 A 2 DE MARÇO DE 2007

I- JUSTIFICATIVA:

No ano em que registramos uma década da passagem de Paulo Freire, ancoramos as reflexões da Semana de Planejamento de nossa Unidade Escolar na profunda convicção acerca da viabilidade da construção da escola pública de caráter popular. Uma escola que ousa assumir o compromisso com a formação intelectual da classe trabalhadora como possibilidade de sua emancipação política, enraizada nas lutas sociais como sementes anunciadoras de um possível novo tempo histórico.

Apresentamos, assim, um conjunto de reflexões surgidas do dia-a-dia das salas de aula, das inquietações de práticas pedagógicas que resistem a prescrições que desconsideram o fazer educativo alicerçado na realidade concreta na qual atuamos.

Ancorados no olhar amoroso de Paulo Freire, queremos consolidar nossa capacidade de reencantarmo-nos e reafirmarmos nosso compromisso com a luta pela escola pública de qualidade com a qual sonhamos.

II- OBJETIVOS:

Aprofundar reflexões teórico-práticas acerca do trabalho pedagógico que vimos realizando buscando alicerçar a ação educativa a partir dos estudos teóricos realizados;

Investir, no estudo teórico coletivo como caminho possibilitador da construção das diretrizes orientadoras do trabalho pedagógico da escola.

III- PROGRAMAÇÃO:

26/02/2007 – 2ª FEIRA

*“A realidade política e
educacional do Brasil atual:
rupturas ou continuidades?”*

9h/12h - Chico Alencar (Prof./Deputado Federal)

14h/17h - Sérgio Domingues – sociólogo (Núcleo Piratininga de comunicação)

Local: Câmara Municipal de Duque de Caxias.

27/02/2007- 3ª FEIRA

“ O papel do lúdico na aprendizagem.”

8h/12h - Kátia Veillard – Mestre em Educação / OP. da E.M. Barro Branco e professora do IEGRS.

13h/17h - Iana Barci- Professora da Associação Pestalozzi de Rio Bonito e Gabriela Valgueiro- Diretora da associação Pestalozzi de Rio Bonito.

Local: E.M.Barro Branco

28/02/2007- 4ª FEIRA

“Letramento e diversidade textual”

8h/12h- (oficina) – Claudia Maria Monteiro de Freitas- Mestre em educação- Profª do C.E.
Hélio Rangel

“Os princípios da Educação Popular segundo Paulo Freire”

18h/21h- Aurelina Cruz- Profª da E.M. Nísea Vilela.

Local: E.M.Barro Branco.

01/03/2007- 5ª FEIRA

“ A construção do conhecimento numa visão interdisciplinar.”

8h/12h- Márcia Alvarenga- Profª Drª- Uerj-São Gonçalo.

“ As diferentes filosofias na Educação de Surdos”

13h/17h- Aliny Sixel- Profª Drª UNIRIO

Local: E.M.Barro Branco.

02/03/2007- 6ª FERA

“Metas, ações e projetos pedagógicos para 2007”

9h/17h- Profissionais da Unidade escolar

“Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.”

18h/22h- Risonete Martiniano- Professora da E.M. Oneres Nunes de Oliveira.

Local: E.M.Barro Branco.

ANEXO 7

Observações e entrevistas realizadas na E.M. Barro Branco (CD).