

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSALU RIBEIRO BARRA FEITAL NOGUEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO**

**RIO BRANCO - ACRE
2016**

ROSALU RIBEIRO BARRA FEITAL NOGUEIRA

A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal do Acre, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e trabalho docente

Orientadora: Profa Dra Lenilda Rego
Albuquerque de Faria

RIO BRANCO - ACRE
2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

N778o Nogueira, Rosalu Ribeiro Barra Feital, 1980-

A organização do tempo pedagógico na sala de aula em escolas públicas do Município de Rio Branco / Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira. – 2016.

146 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2016.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Lenilda Rego Albuquerque de Faria.

1. Sala de aula. 2. Prática pedagógica. 3. Escolas públicas. 4. Tempo pedagógico. I. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB 11/667

ROSALU RIBEIRO BARRA FEITAL NOGUEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO DA SALA DE AULA EM
ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção da titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - Ufac, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Data da aprovação: 18 de agosto de 2016

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria (Presidente)
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco – Acre

2016

Dedico este trabalho ao meu esposo Antonio Carlos e aos meus filhos Carlos Eduardo e Caio Antonio, por todo amor, paciência e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande Deus, que me sustenta e a quem devo tudo.

À Universidade Federal do Acre, através da qual foi possível essa conquista.

À Secretaria de Educação do Estado do Acre – SEE/AC, especialmente a diretoria de inovação pela sensibilidade e por propiciar a conciliação entre trabalho e estudo. E por permitir a participação de professores no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Centro de Educação Letras e Artes pelas possibilidades acadêmicas garantidas.

À Coordenação do Mestrado em Educação, pelo bom acompanhamento e orientações necessárias.

À Secretaria do Mestrado em Educação pelo atendimento atencioso.

À Profa. Dra. Lenilda Albuquerque de Faria, pela sensibilidade e orientação competente.

Aos professores Maria Isabel de Almeida, Evandro Luiz Ghedin e Tânia Mara Rezende Machado, pelas ricas contribuições na construção deste trabalho e pela disponibilidade em participar da banca de qualificação e defesa.

Aos professores que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e contribuição com este trabalho.

Aos professores doutores do mestrado em Educação da UFAC, Aline Nicolli, Andrea Dantas, Ednacelí Damasceno, Elizabete Miranda, Lenilda Faria e Mark Clark Assem, pelas contribuições à minha formação acadêmica.

Aos colegas do curso de mestrado, pela convivência harmoniosa e pelo compartilhamento de conhecimentos.

Ao meu esposo Antonio Carlos, grande incentivador de todas as minhas conquistas, que acompanhou todos os momentos dessa caminhada.

Aos meus filhos Carlos Eduardo e Caio Antonio, pela alegria que trazem a minha vida e pela paciência em me compartilhar com os estudos.

À minha Mãe Francisca Marcelino, por ser meu exemplo de garra e por acreditar em mim sempre.

À minha irmã Larissa e cunhado Fernando, pelas palavras de apoio e pela torcida.

À Profa Nilzete Melo, por toda sua sensibilidade e apoio.

Aos amigos que comemoraram comigo cada etapa desta caminhada.

Aos colegas de trabalho da escola Ruy Azevedo por todo apoio dispensado em momento tão adverso.

Aos atuais colegas de trabalho pelo incentivo, ajuda e compreensão.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2011, p. 14)

RESUMO

O objeto dessa pesquisa é *a organização do tempo pedagógico na sala de aula em escolas públicas do município de Rio Branco*. Assim, tem por objetivo analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar. Para isso, buscamos responder à questão central do estudo: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? O desenvolvimento da pesquisa se dá através de levantamento bibliográfico e da coleta e análise de material empírico a partir da realização de entrevistas e observações. Como pressupostos teórico-metodológicos temos o método dialético na compreensão concreta da realidade, a função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica de educação e o tempo histórico e pedagógico como construção social. No que diz respeito ao método dialético o estudo baseia-se em Marx (1982, 2004, 2008), Marx e Engels (1996), Kosik (2010), Sánchez Gamboa (2000), Frigotto (2000) e Tonet (2006); no tocante a função social da escola, apoiamos-nos nos trabalhos de Saviani (2007a, 2007b, 2011), Duarte e Saviani (2012), Libâneo (2011, 2014, 2016), Pimenta (2002, 2005), Freitas (1992), Faria (2011), Masson (2000), Nóvoa (2009) e Oliveira (2013); e quanto a discussão sobre o tempo ancoramos-nos em: Elias (1998), Cotton (1989), Teixeira (1999), R. Rodrigues (2002), E. E. S. Rodrigues (2009), V. Rodrigues (2011), Arroyo, (2004), Martinic e Vergara (2007), Moriconi e Bélanger (2015), Veiga (2008), entre outros. No estudo da organização do tempo pedagógico em sala de aula, os resultados da pesquisa apontam na direção de questões importantes para que a escola cumpra com a sua finalidade e que estão para além de uma perspectiva meramente cronológica de tempo. Assim, os estudos sinalizam para a necessidade de uma compreensão pedagógica da prática docente, a partir de uma visão mais ampliada de disciplina e indisciplina no contexto da sala de aula, no sentido de um ambiente favorável à aprendizagem, construído por uma relação professor-aluno caracterizada por papéis distintos, mas fecundada pela autonomia, pela responsabilidade e cooperação no estudo da prática social, vista como ponto de partida e de chegada do processo ensino-aprendizagem; e, nesse sentido, o planejamento da aula se distancia de uma perspectiva mecânica de preenchimento de formulário, mas se aproxima de uma concepção do ato de planejar como uma atividade reflexiva das questões próprias dos processos de ensinar e de aprender na relação com a dinâmica social. A pesquisa apontou ainda para a premente necessidade de valorização profissional dos professores a partir de efetivas condições de trabalho, incluindo políticas de desenvolvimento profissional e de redução da carga-horária de trabalho. Como também para a importância de uma ampliada consciência pedagógica dos docentes, de modo que estes reconheçam não apenas os limites de seu trabalho, mas também suas possibilidades de alteração das circunstâncias a partir de uma prática pedagógica intencional e ativa, de acordo com o sentido e o significado da função da escola, sem deixar de envolver-se ativamente na organização sindical dos professores.

Palavras-chave: Tempo Pedagógico. Função da Escola. Sala de Aula. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this research is *the organization of pedagogical time in the classroom in public schools in the city of Rio Branco*. Thus, it aims to analyze, from a critical perspective of education, the organization of pedagogical time in the classroom, in view of the classic goals of school education. For this, we seek to answer the central question of the study: The organization of pedagogical time has focused on the realization of activities directly linked to the classic goals of education? The development of research is through literature and the collection and analysis of empirical data from interviews and observations. As theoretical and methodological assumptions it has the dialectical method in concrete understanding of reality, the social and educational function of the school in a critical perspective of education and historical and pedagogical time as a social construction. With regard to the dialectic method, the study is based on Marx (1982, 2004, 2008), Marx and Engels (1996), Kosik (2010), Gamboa (2000), Frigotto (2000) and Tonet (2006) ; regarding the school's social function, we support the work of Saviani (2007a, 2007b, 2011), Duarte and Saviani (2012), Libâneo (2011, 2014, 2016), Pepper (2002, 2005), Freitas (1992) Faria (2011), Masson (2000), Novoa (2009) and Oliveira (2013); and the discussion of the anchor-in time: Elias (1998), Cotton (1989), Teixeira (1999), R. Rodrigues (2002), EES Rodrigues (2009), V. Rodrigues (2011), Arroyo (2004), Martinic and Vergara (2007), Moriconi and Bélanger (2015), Veiga (2008), among others. In the study of the pedagogical organization time in the classroom, the research results point toward important issues for the school fulfills its purpose and that are beyond a purely chronological perspective of time.

Thus, the studies point to the need for a pedagogical understanding of teaching practice, from a broader view of discipline and indiscipline in the context of the classroom, towards a favorable learning environment, built by a teacher-student relationship characterized by distinct roles, but impregnated by autonomy, responsibility and cooperation in the study of social practice, seen as a starting point and arrival of the teaching-learning process; and in this sense, the planning of the class moves away from a mechanical perspective of form filling, but approaches a conception of the act of planning as a reflexive activity of the very issues of the processes of teaching and learning in relation to the social dynamics . The survey showed still a pressing need for professional development of teachers from actual working conditions, including professional development policies and reducing time-workload. As well as the importance of an expanded pedagogical consciousness of teachers, so that they recognize not only the limits of their work but also their possibilities of change of circumstances from an intentional and active pedagogical practice, according to the meaning and the meaning of the function of the school, while engaging actively in the union of teachers.

Keywords: Teaching Time. School function. Classroom. Pedagogical Practice.

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I - PROBLEMATIZANDO O OBJETO E TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
1.1 A gênese do objeto de pesquisa.....	17
1.2 O problema e os objetivos da Pesquisa	29
1.3 O desenvolvimento da pesquisa	31
1.3.1 O campo da pesquisa e os procedimentos metodológicos.....	32
1.3.2 Formas de abordagem dos sujeitos da pesquisa	39
1.3.4 A análise dos dados	41
CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO	44
2.1 O método dialético e a compreensão concreta da realidade.....	44
2.1.1 Trabalho, educação e emancipação humana.....	47
2.1.2 A função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica de educação.....	51
2.1.3 A sala de aula como espaço de ensinar e aprender.....	58
2.2 O tempo histórico e o tempo pedagógico como construção social.....	63
2.2.1 O tempo escolar e o tempo da sala de aula face às exigências sociais	66
2.2.2 O tempo pedagógico e a prática pedagógica intencional	68
CAPÍTULO III – REFORMAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	74
3.1 A educação e a escola pública diante das políticas de reestruturação capitalista.....	74
3.2 Os desafios de uma prática docente de perspectiva emancipadora em um contexto de reformas neoliberais	85
3.3 A formação de professores e os desafios na organização do tempo pedagógico na sala de aula	94
CAPÍTULO IV – A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO: INDICAÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA FUNÇÃO ESCOLAR.....	98
4.1 Quem são os sujeitos da pesquisa.....	98
4.2 A dimensão pedagógica do trabalho do professor.....	99
4.3 Disciplina e indisciplina: em busca de uma compreensão pedagógica	113
4.4 A relação professor-aluno: papéis distintos fecundados pela autonomia e a responsabilidade	121
4.5 O Planejamento da atividade docente: uma atividade reflexiva.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	143
APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO	144
APÊNDICE C – QUADRO DE OBSERVAÇÃO	146

INTRODUÇÃO

Um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção. O horizonte dessa interpretação nos permite explicar e justificar por que, apesar dos limites que nos impedem de chegar, somos capazes de demonstrar que construímos uma caminhada que nos enriqueceu enquanto portadores da humanidade. (PIMENTA, GHEDIN e FRANCO, 2006, p.09)

A escola de origem burguesa séculos XIX tinha como objetivo erradicar a “ignorância” dos homens não letrados, tornando-os civilizados. Desse modo, o ensino escolar tinha estreita relação com a absorção de conhecimentos e com a formação de bons costumes e hábitos. Para tanto, a escola é organizada curricularmente, na forma graduada, a partir das matérias a serem ensinadas, com destaque para os aspectos disciplinares, morais, com regras de comportamento e horários bem definidos. Com o passar do tempo e consolidação do sistema capitalista, ela passou a ser direcionada a formar indivíduos que atendessem às necessidades do mercado. Assim, historicamente, se constata que suas finalidades são alteradas sempre que há novas exigências postas pela sociedade. Hoje vemos uma nova alteração no que diz respeito à sua função social, pois esta, além de ser responsável por formar sujeitos produtivos, tem sido vista como local de acolhimento e integração social, tendo sua função educativa cada vez mais reduzida.

A escola que tem se configurado enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que tange às questões afetas à organização dos processos escolares e do tempo pedagógico. A necessidade de atingir índices, o controle, as prescrições, a ampliação das funções da escola, a intensificação do trabalho do professor e tantos outros condicionalismos acabaram por alterar substancialmente o seu funcionamento e a prática dos professores, afetando de maneira negativa a organização do tempo pedagógico, importante ao alcance da aprendizagem.

Com efeito, essa realidade não se mostra de modo imediato àqueles que a vivenciam, mas, por vezes os inquietam e os desafiam. E foi por me sentir desafiada e bastante desconfortável que me propus a investigar um desses problemas que mais me instigava na condição de professora.

Destarte, este estudo constitui-se dos resultados da pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado em Educação na Universidade Federal do Acre, que tem como objeto a

organização do tempo pedagógico na sala de aula em escolas públicas do município de Rio Branco. A pesquisa tem como objetivo *analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar.*

Através dessa investigação pretende-se realizar uma reflexão e discussão acerca da questão central da pesquisa, formulada na pergunta: *A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar?* E outras perguntas advindas desta: *Quais das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula prejudicam o desenvolvimento da organização adequada do tempo pedagógico? Quais as estratégias utilizadas pelo professor que favorecem o aproveitamento significativo do tempo pedagógico? Quais os saberes necessários aos professores para que consigam administrar satisfatoriamente o tempo pedagógico, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos? Qual a implicação da organização (adequada ou inadequada) do tempo pedagógico na aprendizagem dos alunos?*

Consideramos importante destacar que as finalidades clássicas da educação escolar são por nós entendidas como aquelas ligadas à apropriação pelos alunos da cultura acumulada, desenvolvida e reelaborada historicamente, principalmente o conhecimento científico, ético, político e estético.

Num primeiro movimento de aproximação com o objeto da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico no intuito de conhecer a produção teórica já existente a respeito da temática. Num segundo momento, fomos ao trabalho de campo em busca de coletar material empírico para o estudo, processo realizado através de entrevistas e observações.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas urbanas de ensino fundamental II, nas quais foram realizadas entrevistas e observações de aulas de 16 professores de Matemática e História, de 08 turmas de 6^{os} e 9^{os} anos, processo que permitiu um importante contato com o objeto de estudo nas condições reais em que eles ocorrem, gerando relevantes dados para a pesquisa.

Para a análise e para os caminhos metodológicos percorridos, nos apoiamos em teóricos que nos ajudam a compreender como a realidade social é produzida e como se produz o conhecimento sobre essa realidade, como: Marx (1982, 2004, 2008), Marx e Engels (1996), Kosik (2010) e Frigotto (2000). Assim como aqueles que, a partir de uma concepção crítica da educação, discutem as finalidades da educação escolar, a função da escola e do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva emancipadora, quais sejam: Saviani (2007a, 2007b, 2011), Duarte e Saviani (2012), Libâneo (2011, 2014, 2016) e Pimenta

(2002, 2005). Referenciar-nos-emos, também, em autores que desenvolveram estudos críticos a respeito do tempo social e pedagógico, como: Elias (1998), Cotton (1989), Teixeira (1999), V. Rodrigues (2011), Arroyo (2004), Moriconi e Bélanger (2015) e Veiga (2008), entre outros.

O método dialético nos permite compreender a realidade a partir da prática dos sujeitos diante dos condicionalismos políticos, econômicos e culturais, e assim, superar as impressões superficiais a respeito do fenômeno em estudo, neste caso, o tempo pedagógico e sua relação com a função da escola e a prática pedagógica.

Entendemos que o tempo pedagógico se constitui como o tempo de efetivo ensino-aprendizagem (VEIGA, 2008 e RODRIGUES, 2009), tempo dedicado a oportunizar aos alunos o acesso a conteúdos relevantes e significativos (SAVIANI, 2007), sendo um elemento extremamente importante para a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Por esse motivo consideramos essencial a realização de estudos que investiguem as questões relativas ao tempo pedagógico onde elas se desenvolvem: na sala de aula.

Os resultados deste estudo apontam para questões importantes no cumprimento da função da escola como a necessidade de uma maior compreensão pedagógica da prática docente; as questões disciplinares que envolvem a sala de aula e interferem no ambiente de aprendizagem; a relação professor-aluno e a necessária superação da distância entre estes sujeitos através do desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e cooperação; o planejamento da aula como atividade reflexiva das atividades educativas; a valorização profissional e condições de trabalho dos professores e, ainda, para a necessidade de ampliação da consciência pedagógica dos docentes na compreensão dos limites e possibilidades da sua prática.

Pesquisar os problemas educacionais exige do investigador um esforço de captar o conjunto das diversas dimensões e mediações da prática social que configuram o modo de ser da escola e da sala de aula, e nesse percurso, foi possível chegarmos a uma compreensão mais objetiva da organização do tempo pedagógico na sala de aula. Contudo, sabe-se que as lacunas e as dificuldades da análise existem, mas em sintonia com Pimenta, Ghedin e Franco (2006), entendemos que,

estamos sempre chegando e partindo. É justamente na certeza da chegada que alicerçamos os critérios para a partida. É porque estamos sempre chegando e partindo que podemos avançar no universo do desvelamento do saber, orientados pela virtude de permanecer no constante movimento de ir em busca do que nos realiza e, apesar disso, nos lançar na direção da chegada-ponto-de-partida. (GHEDIN e FRANCO, 2006, p.09)

É com base nessa compreensão que, na pesquisa, procuramos rastrear o movimento do objeto, fazendo de cada ideia, constatação e reflexão um novo ponto de partida, em um processo de elaboração e reelaboração constante, que modificava e ampliava o olhar investigativo. Esse movimento reflexivo é organizado a partir de uma exposição textual na qual procura-se sistematizá-lo. Nesse sentido, a dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o processo de construção e problematização do objeto através da descrição das experiências que geraram as questões da pesquisa, os primeiros estudos realizados sobre a temática e os aprofundamentos teóricos realizados relativos ao tempo pedagógico e a função social da escola, assim como os caminhos metodológicos escolhidos para o estudo, como se desenvolveu o trabalho de campo e a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

O segundo capítulo contempla os fundamentos teórico-metodológicos assumidos na compreensão do objeto de estudo desta investigação como o método dialético e suas contribuições para as categorias trabalho, educação e emancipação humana; as discussões críticas a respeito da função social e pedagógica da escola e o processo de ensino-aprendizagem a partir das finalidades clássicas da educação escolar. Trazemos ainda neste capítulo reflexões a respeito do tempo histórico e o tempo pedagógico enquanto construção social e a prática pedagógica intencional como essencial ao trabalho de ensino.

No terceiro capítulo nos concentramos na discussão sobre as reformas educativas desencadeadas a partir dos anos 1990, que passaram a submeter a escola aos parâmetros do mercado, através da influência de organismos internacionais que aparecem como financiadores e definidores de políticas educacionais especialmente para os países pobres emergentes. A partir dessas políticas, a escola passa por um processo de transformação impulsionado pelas exigências das agências financiadoras expressas no controle realizado sobre a escola, nas políticas de avaliação, na alteração dos objetivos, prioridades e práticas escolares e conseqüente mudança na atividade docente. Tais políticas prometem trazer melhorias para a educação escolar, mas acabam por precarizar o trabalho do professor e fragilizar o ensino.

No último capítulo nos debruçamos em realizar o diálogo entre o referencial teórico assumido para esta pesquisa e os dados empíricos levantados no campo de investigação, apresentando algumas indicações para uma perspectiva emancipadora da função escolar. Na análise dos dados, algumas categorias emergiram e nos permitiram refletir melhor sobre as questões que afetam a organização do tempo pedagógico como: a prática pedagógica, enquanto prática intencional, reflexiva e sistemática no alcance de objetivos pedagógicos,

sem a qual o processo ensino-aprendizagem não se efetiva, inviabilizando o cumprimento da função da escola que é a de assegurar a apropriação da cultura pelos alunos; a indisciplina enquanto condicionante do estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem e como campo teórico importante à discussão da educação escolar; a relação professor-aluno como ligação pedagógica essencial à aprendizagem, que demanda a construção de uma aproximação dos interesses e afinidades entre os sujeitos envolvidos e o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e cooperação; e ainda, o planejamento como atividade reflexiva, propiciadora de atividades didáticas efetivadoras do tempo pedagógico e da aprendizagem.

Nas considerações finais retomamos o objeto da pesquisa, os caminhos percorridos, tanto no que se refere aos procedimentos da pesquisa, quanto ao referencial teórico com o qual procuramos fundamentar as constatações e as análises realizadas. Além de apresentarmos um esforço de síntese nos posicionando quanto aos avanços e os limites desta investigação.

Por fim, compreendemos que as reflexões, as abstrações e as análises que nos foi possível fazer se lançam e estão abertas a novas leituras, à crítica e a novas sínteses. As sucessivas aproximações do conhecimento sobre realidade e as análises a que chegamos são sempre novos pontos de partidas para novas investigações.

CAPÍTULO I - PROBLEMATIZANDO O OBJETO E TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 A gênese do objeto de pesquisa

A organização do tempo pedagógico tornou-se objeto de estudo desta pesquisa por ser uma temática que despertou meu interesse desde o início da minha experiência no magistério, há quatorze anos, quando comecei a dar aulas como professora provisória do estado, em escolas particulares e em programas de alfabetização do governo federal, e mais tarde como professora efetiva da rede pública estadual, cargo que ocupo até o momento. Durante todo esse período na educação, além da experiência na sala de aula, tive também a oportunidade de trabalhar como coordenadora de ensino e coordenadora pedagógica, bem como em funções administrativas na Secretaria Estadual de Educação.

Em todas essas experiências, o tempo destinado às aulas e a efetiva utilização deste em atividades de ensino e aprendizagem sempre me chamou a atenção. Como professora de história do ensino fundamental II, muito me inquietava o fato de realizar o planejamento das aulas e muitas vezes não conseguir obter o resultado proposto no plano de ensino, em função de diversos acontecimentos que desvirtuavam o caminho da aula planejada, requerendo uma adaptação da mesma e, principalmente, ações alheias ao real processo de aquisição de conhecimento, comprometendo a finalidade daquela aula. Tais ações demandavam muito tempo e diminuía a qualidade e o aproveitamento real do mesmo no processo de ensino.

Diante dessa preocupação com o tempo pedagógico, mobilizei esforços para identificar os acontecimentos e ações que interferiam na aula e ocupavam o espaço que deveria ser usado em atividades efetivamente produtivas. A indisciplina, o número elevado de alunos na sala, o ambiente, as interferências externas e a própria metodologia foram questões que fui identificando e analisando ao longo de cada aula, para as quais fui buscando estratégias de superação, obtendo sucesso em algumas, e em outras não.

A subutilização do tempo destinado às aulas, desde então, passou a ser um fator preocupante. Não querendo dizer que mais ou menos tempo de aula signifique maior possibilidade de aprender, mas acreditando que a organização do tempo é uma variável importante e incide na aprendizagem dos alunos (MARTINIC, VERGARA, VILLATA e HUEPE, 2010).

Cotton (1989) discute a questão da qualidade do tempo de aula, atribuindo a boa aprendizagem dos alunos não à maior quantidade de horas, mas ao engajamento de todos nesse processo. A organização da aula em todos os aspectos pode inibir os fatores que

impedem a utilização eficaz do tempo da mesma e, por sua vez, melhorar as condições e situações de aquisição de saberes por parte dos alunos.

Tendo esse entendimento e essa inquietação com a qualidade das aulas ministradas pelos professores da rede pública, continuei minha caminhada na educação onde, alguns anos depois, passei a exercer a função de coordenadora pedagógica em uma escola rural. Nesta função, trabalhei com professores do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, realizando atividades de orientação pedagógica, planejamento e acompanhamento de aulas. A partir daí, pude perceber a grande disparidade existente entre as aulas planejadas pelos professores, e aquelas que são efetivamente ministradas nas salas, de forma que grande parte do tempo destinado à aprendizagem acaba, na verdade, sendo utilizado com diversas outras atividades que não estão diretamente ligadas ao processo de instrução.

A experiência nessa escola rural, ainda que não tenha sido como professora, me confrontou bastante, pois uma das hipóteses que eu leigamente defendia, era a de que o principal impedimento para um bom aproveitamento do tempo pedagógico era a superlotação das salas de aula. Como já tinha lecionado em muitas escolas urbanas, e todas elas possuíam uma média de quarenta alunos por turma, tinha razões para acreditar que o grande problema da organização do tempo pedagógico era realmente o número de alunos que tínhamos nas salas, ocasionando problemas de indisciplina, dificultando o acompanhamento pessoal do professor aos alunos e fazendo com que os processos na sala de aula se tornem morosos e com qualidade prejudicada. Porém, nesta escola rural, minha hipótese entrou em choque com a realidade daquelas salas de aula, pois eram turmas compostas de quinze a vinte alunos, e mesmo assim o clima pedagógico pouco se diferenciava das superlotadas salas das escolas de zona urbana. Isso me levou a acreditar que apenas um fator não determina as condições de pouca efetividade do tempo destinado ao ensino e aprendizagem, mas sim, um conjunto de questões internas e externas à sala de aula, que afetam diretamente a organização do tempo pedagógico.

Merecem atenção as constatações de Moriconi e Bélanger (2015), ao final da pesquisa que investigou os fatores associados ao comportamento dos alunos e o uso do tempo baseados na análise dos dados da TALIS¹ 2013, quando chegam à conclusão, entre

1 A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey -TALIS) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países do mundo, com o objetivo de fornecer informações comparáveis, confiáveis e atualizadas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países

outras coisas, de que dentre os três países estudados (Brasil, Chile e México), somente no Brasil o tamanho da classe está associado a problemas de comportamento e, conseqüentemente, ao mau uso do tempo. Para as autoras, são necessárias iniciativas que reduzam o número de alunos por sala, mas deixam claro que a grande preocupação não é a média de alunos, mas a dispersão, o engajamento dos alunos na aprendizagem. No entanto, consideramos importante ter muita atenção, para o caráter histórico-social e educacional, que conformam determinados modos de ser dos fenômenos em suas localidades, principalmente, em se tratando de pesquisas que envolvem regiões e países com relações sociais e econômico-políticas bastante peculiares e distintas.

Na verdade, são muitas as causas da redução do tempo de efetivo ensino. Fatores que vão desde festividades, reuniões, avaliações externas, mal tempo e greves, até questões que envolvem as condições físicas da escola e questões políticas, destacando que esses últimos são mais comuns em países e regiões mais pobres (MORICONI e BÉLANGER, 2015). De acordo com o estudo de Cotton (1989), baseado em pesquisas² realizadas com foco direto no tempo não utilizado em atividades de aprendizagem na sala de aula, metade do tempo é gasto com questões processuais, transições, questões disciplinares, tempo morto³ e outros.

Na mesma escola rural onde trabalhei como coordenadora pedagógica, passei mais tarde a exercer a função de coordenadora de ensino, na qual tive a oportunidade de conhecer de uma forma mais ampla os processos que envolviam a escola, desde o ensino até a organização administrativa e a relação da escola com a Secretaria Estadual de Educação e outros órgãos gestores. Apesar de conhecer melhor o funcionamento da escola nesta função, as angústias que tinha continuavam me acompanhando e, de certa forma, até aumentaram, por poder identificar que o modo como a escola se organiza hoje, e as pressões externas exercidas sobre ela têm influência negativa sobre a organização da sala de aula e, conseqüentemente, no cumprimento da finalidade da escola. Apesar de não ser o foco desse estudo detalhar essas questões, algumas serão abordadas no decorrer deste trabalho. Foi nesse contexto da minha vida profissional que surgiu a oportunidade de participar do

do mundo, com o objetivo de fornecer informações comparáveis, confiáveis e atualizadas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. Mais informações sobre a TALIS podem ser acessadas em <<http://portal.inep.gov.br/web/talis/pesquisa-talis>> ou <www.oecd.org/talis>

2 Anderson (1983); Fredrick, Walberg e Rasher (1979); e Seifert e Beck (1984).

3 Tempo morto segundo Cotton (1989), é um período em que não está acontecendo aprendizagem, não envolvimento do aluno com a atividade.

processo seletivo para ingresso no mestrado em educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC), de forma que não tive dúvidas quanto ao objeto que me interessava pesquisar: a organização do tempo pedagógico.

Buscando conhecer outros trabalhos que apresentassem como objeto essa temática, tivemos acesso a uma entrevista do antropólogo chileno Sérgio Martinic, especialista em qualidade da educação. Além de afirmar a importante relação entre a gestão do tempo de aula e o aprendizado dos alunos, o pesquisador declarou que no Brasil, 20% do tempo do professor em sala de aula é usado em atividades burocráticas ou disciplinares, o que demonstra um desempenho ruim da gestão do tempo de aula por parte dos professores brasileiros (MARTINIC, 2014). Os dados apresentados por Martinic chamam a atenção por apresentar números a respeito do aproveitamento do tempo nas aulas ministradas no Brasil. Vi neste relato uma aproximação com minhas preocupações a respeito do tempo pedagógico, que se originaram durante a experiência no magistério.

Ainda mais interessada pelo tema, busquei outras fontes que apontassem resultados de estudos sobre o tempo pedagógico, ou tempo dispensado em atividades de ensino e de aprendizagem em escolas públicas. Nessa busca, tive contato com o relatório internacional sobre o estado da educação em diversos países, o Education at a Glance⁴ 2014, divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD⁵. Através deste relatório, foi possível verificar um resultado ainda mais alarmante que o apontado por Martinic (2014). De acordo com o documento, no Brasil, somente 67% do tempo de aula é usado para ensinar, em contraposição com outros países como a Bulgária, que possui um aproveitamento de 87% do tempo em atividades de ensino e aprendizagem (OECD, 2014). Dados semelhantes aparecem no estudo Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, que demonstra que nenhum país da América Latina e Caribe se encontra dentro do padrão satisfatório de utilização eficiente do tempo de aula em atividades de efetiva instrução, sendo que o Brasil aparece com 64% de aproveitamento significativo desse tempo, juntamente com Honduras. Segundo

⁴ Education at a Glance : Indicadores da OCDE é a fonte oficial de informações precisas e relevantes sobre o estado da educação em todo o mundo . Ele fornece dados sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas de ensino em 34 países membros da OCDE , bem como um certo número de países parceiros. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

⁵ A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização internacional composta por 34 países que tem como objetivo promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem estar social ao redor do mundo (site: <http://www.oecd.org/about/whodoeswhat/>).

o estudo, o baixo uso do tempo de instrução contribui para o baixo nível de aprendizagem nesses países (BRUNS e LUQUE, 2014).

Partindo dos estudos realizados por esses organismos internacionais para a busca de trabalhos acadêmicos brasileiros que tratassem dessa temática, realizamos um levantamento inicial, não muito profundo, de produções publicadas no período de 2000 a 2010, em repositórios digitais das principais universidades e nos sites da CAPES, Scielo e Google Acadêmico. Não são muitos os trabalhos que abordam a má utilização do tempo pedagógico. Dos estudos localizados, a maioria concentrava-se na área da educação física ou na organização do trabalho pedagógico em salas de aula dos primeiros anos do ensino fundamental, o que não era o interesse naquele momento. Porém, durante o curso de mestrado e o refinamento da pesquisa, fomos tendo acesso a produções que tratavam direta e indiretamente sobre as questões do tempo pedagógico.

Sobre as pesquisas realizadas por instituições internacionais, entendemos que os resultados não revelam a real situação dos problemas educacionais brasileiros, porém, os dados divulgados são pelo menos provocadores e dignos de serem investigados, confirmados ou desmitificados por pesquisadores realmente comprometidos com a ciência e com a educação pública no país. Além disso, independentemente dos resultados alarmantes sobre o mau aproveitamento do tempo nas salas de aula do Brasil, a organização do tempo pedagógico, assim como todos os processos que envolvem a sala de aula e a escola, é um assunto considerado relevante e carece de investigação científica, para que se possa conhecer os processos, saber como eles se constituem, para então buscar possibilidades de melhorias para a educação. Contudo, enfatizamos a necessidade de uma postura epistemológica que leve em conta, na análise dos fenômenos, as relações políticas, econômicas e culturais do Brasil, que configuram e dão a forma de ser dos objetos pesquisados.

Ainda no período de elaboração do projeto de pesquisa para a seleção do mestrado, me deparei com uma dissertação, defendida na UNIMEP pela professora Ernaldina Sousa S. Rodrigues, intitulada: *A Organização do tempo Pedagógico no Trabalho Docente: Relações entre o Prescrito e o Realizado*. A dissertação traz uma discussão sobre a organização do tempo pedagógico, a relação entre o prescrito e o realizado no trabalho docente e a ressignificação realizada pelos professores às prescrições na organização do tempo na escola. Esse estudo me interessou bastante, pois lidando com os conceitos de trabalho prescrito e realizado, a autora buscou analisar a relação entre o que o professor tem que ensinar e aquilo que ele realmente consegue ensinar. Para isso, a autora investigou a rotina da sala em três turmas de 1ª séries do ensino fundamental, nas quais coletou dados e realizou a análise com

foco no trabalho de ensino e no uso do tempo durante a aula, quantificando as principais ocorrências e o tempo dedicado a elas. Dedicou-se também a analisar os tempos da sala de aula, no que diz respeito à simultaneidade de atividades e os tempos e ritmos de ensino.

Para a autora, o termo tempo pedagógico é o que está mais próximo da noção historicamente construída de tempo no cotidiano escolar, e que agrega o fazer do professor no espaço de sala de aula (RODRIGUES, 2009). Para ela, o “tempo pedagógico está ligado à pedagogia, diz respeito à educação, ao ensino formal, ao sistema escolar” (p.44). Por sua vez, Veiga (2008, p. 290) define o tempo pedagógico como “o tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas e das atitudes e habilidades”. No mesmo caminho, Cotton (1989) utiliza-se do termo *instructional times* para explicar o tempo que é usado efetivamente com atividades de ensino-aprendizagem. É nesta perspectiva que esta pesquisa investiga o tempo pedagógico, buscando identificar e analisar a organização do mesmo, face aos objetivos do processo de ensinar e aprender.

Tendo ingressado no curso de mestrado em educação, iniciei as disciplinas e as sessões de orientação, e passei também a participar de um grupo de estudos com professores e colegas do curso. Nessas atividades, tive acesso a textos e discussões novas e de aprofundado nível intelectual e cultural. Entre os primeiros textos de grande relevância aos quais fui apresentada, estavam os Manuscritos Econômico-Filosóficos de Karl Marx e alguns textos de Gramsci, obras que me inseriram na discussão sobre a alienação da sociedade moderna, a formação e a emancipação humana, que possibilitaram um novo olhar sobre o meu objeto de pesquisa. As leituras de obras de Saviani (2007b e 2011), Libâneo (2014), Pimenta (2002) e Vasconcellos (2009) também contribuíram significativamente, na medida em que apresentam um ideário relativo à educação baseado no pensamento dialético, ampliando ainda mais o aprendizado e possibilitando realizar uma análise mais crítica a respeito da educação.

Amparar-me teoricamente sobre discussões tão amplas e complexas foi desafiador. Apurar teórica e intelectualmente a compreensão sobre o homem, a sociedade e a educação tem exigido bastante dedicação e muitas leituras, mas também tem contribuído muito para a compreensão e delimitação do objeto de estudo e para o embasamento de uma análise mais aprofundada da pesquisa.

Partindo do diálogo com esses grandes teóricos, o objeto desta pesquisa passou a ser confrontado a partir de outras questões, como: Qual então a função da escola? Para que serve a organização desse tempo? Para que finalidade? As respostas a estas questões estão amparadas nas ideias de estudiosos que defendem a socialização dos conhecimentos

historicamente acumulados pela humanidade como finalidade da educação escolar. Nas palavras de Saviani

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Falar sobre a finalidade da escola e do próprio trabalho do professor, me faz recordar de um dilema vivenciado no contexto da escola. Sempre ficou a impressão de que o fato de o professor se preocupar em propiciar a seus alunos uma aula produtiva, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, era algo errado, ultrapassado, conteudista. Expressões como: professor como mediador, aprender a aprender, respeitar o ritmo do aluno, autonomia do aluno, escola como espaço de socialização, formar para ser cidadão e tantos outros discursos soavam como uma crítica ao trabalho dos professores que ainda se preocupavam em ensinar aos seus alunos os conhecimentos necessários no tocante a sua disciplina. Surgiam então algumas questões como: Qual realmente a minha função? O que a escola espera de mim? O que os alunos realmente precisam de mim enquanto professora?

Ter acesso ao pensamento de autores que defendem uma pedagogia crítica me entusiasmou, pois os autores afirmam sem receios o que me parecia ser proibido de pensar e falar na escola dita “moderna”: que a função da escola é ensinar, é assegurar a todos o acesso aos saberes da cultura, da ciência e da arte, principalmente a escola pública, pois

uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, a escola não promove a justiça social que pode vir da educação e do ensino” (LIBÂNEO, 2011, p. 453).

Dessa forma, o tempo pedagógico na sala de aula está sendo investigado a partir de uma perspectiva crítica de educação, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar. Para tanto, é importante pensar um pouco em como manifestamos nossas inquietações na delimitação do objeto e na definição dos objetivos.

Se temos a escola como a responsável por disseminar intencionalmente e organizadamente a cultura humana acumulada, logo iremos concluir que o tempo pedagógico é elemento primordial para que o objetivo da escola se cumpra efetivamente, e defenderemos que ele deva ser utilizado de forma objetiva, planejada e que seja bem administrado, tendo em vista o propósito da educação escolar.

Um número ainda pouco significativo de estudiosos tem se debruçado em investigar o tempo pedagógico em escolas brasileiras. Estudos mais amplos sobre este tema são encontrados na literatura americana, dentre eles citamos o trabalho de Cotton (1989), que se dedica a analisar diversas pesquisas educacionais realizadas com foco no tempo de instrução, e revela a constatação de uma grande variação na utilização do tempo pedagógico em todas as escolas e salas de aula pesquisadas, de modo que alunos de uma escola ou sala de aula podem ter até três vezes mais exposição ao ensino de matemática do que um outro aluno em uma outra turma. O autor revela ainda que os maiores déficits de tempo de instrução são causados por fatores como o absentismo, atrasos, interrupções em sala de aula, tempo morto e encerramentos devido a greves ou condições meteorológicas. Mas a constatação mais preocupante foi a de que, apenas cerca de metade do dia escolar é realmente usado para a instrução, o restante do tempo é sempre gasto na sala de aula com questões processuais, transições, questões disciplinares, tempo morto⁶ e outros.

Sérgio Martinic, antropólogo chileno, especialista em qualidade da educação, realiza estudos sobre a relação entre a gestão do tempo de aula e a aprendizagem dos alunos, e aponta que o Brasil apresenta um desempenho ruim na utilização do tempo de aula com atividades de ensino-aprendizagem, sendo que 20% do tempo do professor em sala é usado em atividades burocráticas ou disciplinares (MARTINIC, 2014).

Fazendo uma relação entre o tempo e a aprendizagem, tanto Martinic (2014) quanto Cotton (1989) apontam a má administração do tempo pedagógico (ou tempo de instrução) como um fator que incide negativamente na aprendizagem dos alunos, os dois também afirmam que não é uma maior quantidade de tempo na escola que vai elevar a aprendizagem dos alunos, mas sim a qualidade na utilização desse tempo. Talvez não seja de mais tempo que a escola precisa, mas de uma nova forma de conceituar, organizar e usar o tempo na sala de aula. (MARTINIC e VERGARA, 2007).

Na defesa de uma nova forma de ver o tempo na sala de aula, Martinic e Vergara partem do conceito social de tempo explicando que

Asumimos un concepto social y relativo del tiempo. El tiempo se entiende como un sistema clasificatorio que estructura La práctica de profesores y estudiantes y que, al mismo tiempo, es estructurado, por lãs representaciones y sentidos que lós propios actores atribuyen a dichas

⁶ Segundo Cotton (1989), tempo morto refere-se a períodos de tempo em que os estudantes não estão aprendendo em sala de aula, tempo que, segundo autor, o professor não conseguiu organizar satisfatoriamente para esse propósito.

clasificaciones (Maurice, J-J., et al., 2002). En este caso el tiempo es una variable dependiente relacionada con las interacciones, las representaciones y contextos em las cuales se desenvuelven los. Esta perspectiva cuestiona La simple suma de horas para mejorar la calidad de lós aprendizajes. Plantea, por el contrario, La necesidad de reorganizar el uso Del tiempo; las relaciones e interacciones de profesores y alumnos y ampliar La flexibilidad de lós profesores y alumnos para la gestión y uso Del tiempo en la sala de clases. (MARTINIC e VERGARA, 2007, p.5-6)

Portanto, a qualidade da aprendizagem está muito mais ligada ao bom uso do tempo destinado a aprender do que à quantidade de horas que o aluno permanece na escola. Nas palavras de Libâneo

Em qualquer caso, o que importa é a qualidade do uso desse tempo e em que ele é aplicado. Com isso, pode-se afirmar que a simples extensão do tempo na escola não garante a educação integral, não assegura por si só os objetivos da escola e os meios de funcionamento de uma escola. Com efeito, não há evidências suficientes na pesquisa de que mais tempo na escola resulte em melhores aprendizagens, devendo ser consideradas outras variáveis como o capital cultural da família, a qualidade pedagógico-didática do ensino-aprendizagem, o tempo dispensado às tarefas de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2013, p. 6)

Discutindo sobre a relevância da escola de tempo integral em contraposição ao tempo efetivamente dispensado à atividade de aprendizagem, Libâneo (2013) aponta dados relativos à utilização do tempo em escolas públicas brasileiras

em boa parte das escolas públicas o tempo de aula efetivamente ministrado pelos professores é mínimo (cerca de 60%). Um estudo recente mediu esse tempo em uma amostra de escolas públicas. Nas escolas mais problemáticas, os alunos tiveram apenas uma hora e 17 minutos de aula por dia, em média. (LIBÂNEO, 2013, p. 6)

Desvelar os fatores que inviabilizam o tempo pedagógico é essencial para se pensar melhorias para a educação.

É neste sentido que Zamoner (2005) realiza sua pesquisa sobre as interrupções de aulas e a gestão do tempo escolar, na qual defende que o aproveitamento do tempo é fator essencial para a qualidade do processo escolar, pois “É através do tempo que se transmite, amplia e apropria o saber”, e denuncia que a “perda” de tempo tem caracterizado a escola pública brasileira. A autora revela ainda que a substituição do tempo pedagógico por outras atividades tem sido comum, e que o tempo escolar prescrito legalmente não tem sido respeitado nas instituições de ensino brasileiras. O estudo de Zamoner (2005) demonstrou que o tempo total despendido em interrupções chegou em média a 22,3% do tempo de cada

aula, pelo qual a autora concluiu que “o tempo escolar ocupado em interrupções é exacerbado e afeta a intensidade do processo ensino-aprendizagem”, asseverando que o tempo destinado à aprendizagem precisa ser protegido de constantes interrupções.

Com base nos trabalhos de Rodrigues (2002) e Coelho (1995), a autora denuncia o fato de o tempo de permanência na escola ser organizado apenas para manter alunos e professores na sala de aula, e traz também a reflexão sobre o horário integral como ineficaz, caso não seja observado como se dá a ocupação do tempo dentro das salas de aulas.

Antes de discutir o período integral é preciso discutir como se dá hoje a ocupação global do tempo escolar. Sem uma gestão do tempo docente e escolar, poderemos multiplicar a ‘perda de tempo’ que já existe. (ZAMONER, 2005, p. 924)

Percebemos, dessa forma, a relevância da organização do tempo escolar para que haja um ensino de qualidade e para que a função social da escola de transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura seja alcançada, pois “o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 60).

Rodrigues (2002) destaca que as horas pedagógicas perdidas nos levam a questionar a verdadeira função da escola, pois segundo ele, tem havido uma inversão do papel da escola, onde a tarefa de transmissão da cultura tem se tornado secundária, e tem se estabelecido uma cultura de controle de corpos, uma intenção de se domesticar e controlar os corpos das crianças mais do que ensinar. Segundo ele, essa intenção se torna clara quando um professor cumpre o tempo prescrito para sua aula, mas ao mesmo tempo o trabalho pedagógico não acontece. Rodrigues (2002) defende a necessidade de instauração de outra forma de uso do tempo pedagógico como única maneira de se dissolver o que ele chama de “tragédia” vivida na escola, que é o tempo pedagógico perdido.

No intuito de propor soluções para os problemas relacionados à utilização do tempo pedagógico, Cotton (1989) apresenta métodos que considera eficientes na organização do tempo pedagógico como: a) reduzir o tempo de transição entre as tarefas; b) acompanhar de perto a aprendizagem dos alunos e o comportamento; c) estabelecer e seguir regras simples e coerentes sobre o comportamento dos alunos na sala de aula; d) certificar-se de que os alunos compreendem o que se espera deles e como serão avaliados; e) selecionar tarefas de aprendizagem; f) empregar feedback objetivo sobre a correção das respostas; g) exigir respostas e amostras de trabalhos e lição de casa regularmente e ter atenção para o grau de

correspondência entre currículo. E ainda, recomendações administrativas que auxiliam na correção dos problemas de organização do tempo como: a) certificar-se se a quantidade de tempo alocado para várias disciplinas curriculares refletem os valores relativos colocados sobre estes temas por funcionários da escola e comunidade; b) incentivar a formação em serviço para ajudar os professores a aprender a usar o tempo de forma mais eficaz; c) incentivar os pais a ensinar o respeito pelos professores, como um meio para reduzir ações disciplinares demoradas; d) estabelecer políticas escolares claras sobre atrasos e absentismo e e) reduzir avisos e outras interrupções do tempo de aula.

Moriconi e Bélanger (2015) lembram bem que muitos fatores podem reduzir a quantidade de tempo de uma aula, fatores estes que podem ocorrer antes, entre ou durante as aulas. Assim como festas, reuniões, avaliações externas, fechamento da escola em virtude de questões devidas ao mau tempo e a greves de professores podem reduzir o tempo de aula efetiva (SMITH, 1998; KARWEIT, 1984, *apud* MORICONI e BÉLANGER, 2015), outros fatores mais estruturais ou externos como as condições físicas das escolas e infraestrutura precária, calamidades naturais e conflitos políticos e sociais também interferem negativamente (EARC, 2003; BENAVIDES; GAD, 2004; ABADZI, 2007, *apud* MORICONI e BÉLANGER, 2015).

As dificuldades encontradas por muitos sistemas educacionais em manter os seus quadros de professores também são consideradas como elementos relevantes na diminuição do tempo de aula, como explica Moriconi e Bélanger

Em virtude de salários relativamente baixos, más condições de trabalho e/ou contextos difíceis, muitos sistemas educacionais também têm problemas para contratar e reter professores, o que ocorre de forma mais frequente em escolas de áreas pobres de grandes centros urbanos ou em zonas rurais (EARC, 2003). Como às vezes não há professor fixo ou mesmo temporário para substituir aquele que saiu, os alunos podem passar dias ou mesmo meses sem aulas numa certa disciplina. (MORICONI e BÉLANGER, 2015, p. 16)

O absentismo⁷ docente comum na América Latina pode ser considerado um fator que reduz o tempo de aula dos alunos, como relatam Moriconi e Bélanger

⁷ Absenteísmo é uma palavra com origem no latim, onde *absens* significa "estar fora, afastado ou ausente". O absentismo consiste no ato de se abster de alguma atividade ou função. Não nos aprofundaremos nas questões sobre o absentismo docente, nos deteremos em apresentá-lo como discussão decorrente das pesquisas citadas.

De acordo com a TALIS 2013, entre 18% e 21% dos professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil, no Chile e no México trabalham em escolas onde o diretor relata haver absenteísmo docente pelo menos uma vez por semana. (MORICONI e BÉLANGER, 2015, p. 16)

Soma-se a tudo isso o grande número de alunos por sala, que também pode ser um grande desafio para os professores na organização do tempo pedagógico.

No Brasil, no Chile e no México, embora as classes tenham em média em torno de 30 alunos nos anos finais do ensino fundamental, em algumas escolas esse número atinge 50 alunos no Brasil e no México e 60 alunos no Chile – de acordo com os dados da Talis 2013. Isso significa que um grupo expressivo de professores nesses países precisa trabalhar para atender mais de 50 alunos dos anos finais do ensino fundamental em suas aulas e manter um bom clima disciplinar. (MORICONI e BÉLANGER, 2015, p. 16)

Grande parte do tempo de aula é realmente perdido nas próprias interrupções que ocorrem dentro da sala de aula pelos alunos, professores ou por tarefas administrativas.

Na Talis 2013, a taxa média de tempo da aula não usado para o ensino reportada por professores variou de 13% na Bulgária a 33% no Brasil – com média de 21% entre os países participantes. A taxa média de tempo de aula não usado para o ensino foi de 26% no Chile e de 24% no México. Embora existam outros fatores que afetam o tempo em sala de aula, os problemas de comportamento foram identificados como grandes causas de perda do tempo de aula que seria utilizado para o ensino (COTTON, 1989; RATCLIFF et al., 2010). Os resultados da Talis 2013 confirmam essa ideia. Nessa edição da pesquisa, os professores informaram gastar, em média, mais tempo tentando manter a disciplina (13% do tempo da aula) do que em tarefas administrativas (8%). (MORICONI e BÉLANGER, 2015, p. 16-17)

Em um estudo atual sobre a utilização do tempo em sala de aula, Moriconi e Bélanger (2015) trazem para a discussão a relação entre o mal desempenho do tempo pedagógico e o comportamento dos alunos de acordo com o relato de professores apresentados na pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey), realizadas pela OCDE em 2008.

Parece óbvio que classes com graves problemas disciplinares sejam menos propensas à aprendizagem, já que os professores gastam mais tempo para criar um ambiente propício para que o ensino e a aprendizagem ocorram. A necessidade de manter a ordem nas salas de aula pode mesmo consumir uma grande proporção do tempo de aula, reduzindo, assim, as oportunidades dos alunos de aprender. (MORICONI e BÉLANGER, 2015, p. 9)

Não é difícil concordar que a indisciplina dos alunos constitui um elemento

prejudicial ao bom aproveitamento do tempo pedagógico, porém se colocam diante de nós algumas questões: Que motivos levam as salas de aulas brasileiras a serem apontadas com os piores níveis de clima disciplinar? O que é considerado como indisciplina? Os problemas disciplinares justificam o fato de o Brasil também ser apontado como um dos piores países no quesito utilização satisfatória do tempo pedagógico? Qual a concepção de tempo pedagógico que preside essas análises? E a principal questão: O que tem sido feito para que os problemas disciplinares e de má utilização do tempo pedagógico sejam pelo menos minimizados, e sejam aumentadas as possibilidades de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras?

Certamente este estudo não dará conta de responder a todas essas questões, tendo em vista que se limita a trazer algumas reflexões a respeito da organização do tempo pedagógico e buscar conhecer essa realidade nas salas de aula de escolas públicas do município de Rio Branco. Porém, registramos a necessidade de ampliação das discussões sobre esta temática e principalmente a ampliação de estudos acadêmicos que busquem na prática, na realidade da escola, confirmar ou mesmo refutar as informações trazidas pelas pesquisas realizadas pelos organismos internacionais, as quais algumas estão sendo citadas nessa pesquisa, levando em consideração a internacionalização das políticas educacionais.

Na próxima seção apresentamos as questões problematizadoras que nortearam essa pesquisa e os objetivos traçados para o estudo.

1.2 O problema e os objetivos da Pesquisa

As questões mobilizadoras dessa pesquisa partem do desejo de compreender, de forma crítica, a problemática abordada, estando em consonância com a concepção de Saviani a respeito do que é um problema

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer; eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se configuram como verdadeiramente problemáticas. (SAVIANI, 2007, p. 17)

A partir dessa concepção de problema e da delimitação do objeto da pesquisa, procuramos ampliar o modo de pensar, ver e perceber a realidade, a partir das discussões e

estudos teóricos realizados. Isto possibilitou a elaboração de questões ligadas diretamente à minha experiência pedagógica como: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? Desta questão central surgem outras: Quais das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula prejudicam o desenvolvimento da gestão adequada do tempo pedagógico? Quais as estratégias utilizadas pelo professor que favorecem o aproveitamento significativo do tempo pedagógico? Quais os saberes necessários aos professores para que consigam administrar satisfatoriamente o tempo pedagógico, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos? Qual a implicação da organização (adequada ou inadequada) do tempo pedagógico na aprendizagem dos alunos?

Nesse processo de problematização e aproximação do objeto de pesquisa, foi possível a definição e elaboração do objetivo central da investigação, que consiste em analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar. Contudo, para subsidiar o processo da análise na busca da compreensão do fenômeno pesquisado, foram definidos quatro passos para alcançar esses objetivos específicos, de forma que a investigação se concentrará em: a) Contextualizar a gênese do objeto de pesquisa captando suas manifestações e conexões entre o local e o global; b) problematizar a organização do tempo pedagógico face aos objetivos do processo de ensinar e aprender; c) apresentar, na visão dos professores, quais são as práticas que se aproximam, assim como aquelas que se distanciam, dos objetivos do processo ensino-aprendizagem e d) evidenciar os saberes didático-pedagógico necessários a organização do tempo pedagógico, tendo em vista a aprendizagem significativa dos alunos.

Trabalhar para o alcance dos objetivos de investigação implica que o pesquisador compreenda, razoavelmente, como se constitui e se desenvolve o olhar sistemático sobre a realidade que pretende investigar.

Na seção seguinte, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo a realização do trabalho de campo, os procedimentos metodológicos adotados para o estudo, a caracterização dos sujeitos e as formas de abordagem utilizadas, e a metodologia de análise dos dados.

1.3 O desenvolvimento da pesquisa

Segundo Minayo (1998, p.17), pesquisa é indagação e construção da realidade. Vincula pensamento e ação, portanto, não pode estar desconectada da vida prática. Teoria e prática precisam andar juntas no processo de investigação do real. Nesse sentido, "não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática" (DEMO, 1990, p. 27). A teoria esclarece a prática, e a prática valida e reconstrói a teoria. Essa relação dialética gera conhecimento, promove transformação. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa necessariamente precisa confrontar o teórico com o prático, aproximando-se dos fenômenos nas condições reais em que eles acontecem.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Nesse sentido, esta pesquisa busca se aproximar do cotidiano da sala de aula, de sua organização e desenvolvimento, diante não apenas do tempo cronológico, mas principalmente, do tempo pedagógico, com o propósito de diminuir a distância entre o sujeito e o objeto, vinculando teoria, método e prática na produção do conhecimento. Esse é um trabalho que impõe importantes desafios ao pesquisador, pois é preciso estar aberto tanto à atitude questionadora e problematizadora de suas representações e pressuposições, quanto ao novo, para o detalhe e para o inesperado. Assim, o aprofundamento teórico, o movimento da ação-reflexão-ação no processo de aproximação do objeto, o olhar sensível e criterioso na seleção dos instrumentos de pesquisa, no levantamento e análise do material empírico coletado, são condições importantes para a compreensão do modo como se manifesta o fenômeno investigado.

A partir do entendimento da pesquisa como um movimento reflexivo entre a constatação, a descrição e a análise, acompanhado por questionamentos e elaborações teórico-prática através de um método, é que adentramos ao campo de pesquisa e podemos avançar na compreensão do objeto.

1.3.1 O campo da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em um duplo movimento articulado. O primeiro consiste no levantamento bibliográfico de obras pertinentes ao objeto de investigação e de enriquecimento teórico do investigador. O segundo, na coleta de material empírico a partir da realização de entrevistas e observações.

O levantamento bibliográfico considerou estudos que contribuíssem com o esclarecimento do objeto de pesquisa, e com a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos do pesquisador. A base teórica do trabalho se constitui, fundamentalmente, de estudos e autores que assumem uma concepção crítica de sociedade, de educação e de escola, referenciada no materialismo histórico-dialético. No entanto, foram realizadas interlocuções com estudos que, mesmo apresentando diferenças epistemológicas com as bases teóricas assumidas, ajudam na compreensão do objeto. Entende-se que o esforço de conhecimento e elaboração teórica é uma condição imprescindível no movimento do pensamento do investigador, para as sucessivas aproximações e análises do objeto de pesquisa.

Assim, para a análise e para os caminhos metodológicos percorridos, nos apoiamos em teóricos que ajudam a compreender como a realidade social é produzida e como se produz o conhecimento sobre essa realidade, como: Marx (1982, 2004, 2008), Marx e Engels (1996), Kosik (2010), Sánchez Gamboa (2000), Frigotto (2000) e Tonet (2006). Assim como aqueles que, a partir de uma concepção crítica de educação, discutem as finalidades da educação escolar, a função da escola e do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva emancipadora, quais sejam: Saviani (2007a, 2007b, 2011), Duarte e Saviani (2012), Libâneo (2011, 2014, 2016), Pimenta (2002, 2005), Freitas (1992), Faria (2011), Masson (2000), Nóvoa (2009) e Oliveira (2013). Referenciar-nos-emos, também, em autores que desenvolveram estudos críticos a respeito do tempo social e pedagógico, como: Elias (1998), Cotton (1989), Teixeira (1999), R. Rodrigues (2002), E. E. S. Rodrigues (2009), V. Rodrigues (2011), Arroyo, (2004), Martinic e Vergara (2007), Moriconi e Bélanger (2015), Veiga (2008), entre outros.

As entrevistas e observações foram realizadas a partir da definição dos grupos e critérios de amostragem. Para a entrada em campo, levamos em conta os indivíduos sociais que estão diretamente ligados ao problema a ser investigado, neste caso, professores de escolas públicas do município de Rio Branco. O quesito amostragem foi o mais complexo de se definir, pois o tempo estipulado pelo curso de mestrado impunha alguns impedimentos para uma maior representatividade da amostra. Tendo em vista que “amostra boa é aquela

que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1998, p.43), passamos a questionar: quantos professores farão parte da pesquisa? Quais séries esses professores lecionam? Se tratando de ensino fundamental II ou ensino médio, quais as disciplinas? Seria possível trabalhar com professores de todas as disciplinas? Se escolhermos algumas disciplinas, quais seriam os critérios de seleção? Quantas escolas? Qual o critério de escolha dessas escolas?

Depois de ponderar as questões de tempo, relevância e representatividade importantes à pesquisa de perspectiva dialética na compreensão das mediações entre quantidade e qualidade em educação, começamos a delinear o grupo, a amostragem e os procedimentos técnico-operativos da investigação.

Na impossibilidade de se trabalhar nessa investigação com todas as disciplinas que constituem o currículo do ensino fundamental II, foram escolhidas duas disciplinas de campos de estudos diferenciados: a história e a matemática. O fato de escolher a disciplina de história justifica-se também por minha formação inicial ter sido nessa área.

A definição da etapa de ensino foi a primeira a ser realizada, decidindo trabalhar com o ensino fundamental II, 6º ao 9º ano. A escolha se justifica primeiramente por ser o contexto onde surgiu o objeto, quando da minha experiência como professora de história nesses anos. Depois, por ser um período delicado na trajetória de estudos dos alunos, pois se estabelece num contexto de muitas mudanças, tanto na organização da aula, como por exemplo, a mudança da unidocência para a pluridocência (que acontece no 6º ano), no qual a dinâmica da aula é alterada, passando a ser dividida em tempos de aula, com diferentes professores, como por ser uma etapa na qual os alunos, como muitos dizem, “desaprendem”, devido às baixas notas nas avaliações internas e externas constatadas nessas séries.

Definido o ensino fundamental II, restava outra questão: seria possível trabalhar com todos os anos (6º ao 9º) e com os professores das nove disciplinas que constam no currículo dessas séries? Definitivamente não. Então, foram eleitas duas disciplinas de áreas diferentes: matemática e história. As séries selecionadas foram o 6º e o 9º ano. O primeiro por representar o início da etapa e sofrer o maior impacto das mudanças já citadas anteriormente, e este último por constituir o ano final dessa etapa de ensino.

Ainda faltava a seleção das escolas no contexto do ensino público estadual. Como definir as escolas para a realização da pesquisa? Que critérios seriam usados para escolher

essa ou aquela escola diante de um universo de 207 escolas⁸ existentes no município de Rio Branco? Qual o quantitativo de escolas necessário para tal investigação? Essas e outras questões trouxeram inquietações e foram motivos de reflexão. A primeira decisão tomada foi a de que o estudo seria restrito às escolas urbanas, tendo em vista ser esse o contexto em que surgiram as inquietações que originaram este estudo, e também por considerar que o trabalho com realidades distintas, como a da escola urbana e da escola rural, abriria um leque de outras discussões que não são o objetivo deste trabalho. Delimitando o foco da pesquisa para as escolas da zona urbana, impunha-se ainda a questão do tempo disponível para a conclusão da pesquisa no curso de mestrado, que é de dois anos, o que não possibilitava trabalhar com um grande número de escolas. Desse modo, optamos por trabalhar com duas escolas, em regiões diferentes da cidade e com contextos socioculturais diferenciados.

Como a pesquisa seria realizada em dois turnos de cada escola, nos 6º e 9º anos, e com professores de história e matemática, totalizando um universo de 16 professores, em no mínimo, oito salas de aula, constituiu-se assim, um bom levantamento de dados para o estudo, tendo em vista que na pesquisa qualitativa, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p.14)

Postas essas definições, e tendo em vista a opção por caminhos mais adequados à aproximação do objeto de investigação, realizamos a escolha dos instrumentos e procedimentos a serem utilizados e desenvolvidos na pesquisa de campo. A entrevista foi escolhida como abordagem técnica, por ser uma forma de obter informações contidas na fala dos atores sociais, tendo em mente que não se trata de uma fala neutra, mas de relatos de atores enquanto sujeitos que vivenciam uma determinada realidade que está sendo estudada (CRUZ NETO, 1994). Minayo (1993) destaca a importância da entrevista como instrumento de coleta de informações, por ser um instrumento que permite a possibilidade de se revelarem as representações e valores de determinados grupos sociais nas condições históricas, socioeconômicas e culturais em que eles vivem.

⁸ Informação encontrada no site

http://cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=120040&idtema=117&search=acre|rio-branco|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012

Para esse fim, lança-se mão da entrevista semiestruturada, através de um roteiro de entrevista flexível, que estimule a interação entre o entrevistador e o entrevistado, e abra caminho para que as informações fluam de forma autêntica.

Alguns cuidados são necessários na realização da entrevista, como o respeito ao entrevistado em vários aspectos, que vão desde local e horário marcado para a entrevista, passando pela garantia de sigilo e anonimato do entrevistado, até o respeito à cultura e valores dos sujeitos participantes da investigação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para a entrevista foram elaboradas sete questões que tinham o objetivo de levantar informações a respeito da formação e experiência profissional dos professores e sobre a organização do tempo pedagógico na sala de aula, que foram:

1. Fale um pouco sobre a sua trajetória de formação e sobre a sua experiência no magistério. Objetivo: Que o professor descrevesse seu processo formação, se era formado na disciplina a qual lecionava, seu tempo de magistério, sua experiência na turma em que leciona, se tem outros vínculos profissionais e outras questões relacionadas à sua profissão.

2. Professor (a), relate a sequência de atividades normalmente realizadas por você do início ao fim de uma aula nesta série/ano. Objetivo: Que o professor descrevesse uma sequência de atividades normalmente realizada por ele do início ao fim de um tempo de aula, de forma que vá aparecendo no relato a realização de atividades diversas, pedagógicas e não pedagógicas (organização da turma, chamada, anotações, aula expositiva, atividade no quadro, atividade no caderno, orientações de atividades, atividades em grupo, avaliações, controle da disciplina, atendimento aos pais, atendimento à coordenação/direção e outros).

3. Das atividades desempenhadas por você na sala de aula, na sua avaliação, quais são aquelas mais diretamente ligadas ao trabalho de ensinar, e de igual modo, quais são as atividades que não estão vinculadas diretamente com o ato de ensinar e aprender? Objetivo: Que o professor descrevesse quais as atividades desenvolvidas na sala de aula que estão relacionadas ao aprendizado dos conteúdos da disciplina (aula expositiva, leitura, atividades no caderno, atividades em grupo, avaliações) e quais não estão relacionadas ao ensino e aprendizado dos conteúdos da disciplina (chamada, burocracia, controle da disciplina, exigências da escola).

4. Quais são as questões que inviabilizam ou interferem na utilização satisfatória do tempo de aula com as atividades de ensino e aprendizagem? Objetivo: Que o professor comentasse quais os acontecimentos que atrapalham a utilização do tempo em atividades de ensino aprendizagem (interrupções externas, indisciplina, atividades da escola).

5. Tendo em vista uma boa aprendizagem de seus alunos, o que e como você faz para superar os desafios enfrentados na organização do tempo pedagógico em sala de aula? Objetivo: Que o professor comente como ele faz para superar as situações que atrapalham o bom andamento do seu trabalho, as interferências (chamada enquanto os alunos produzem atividades interessantes, recusa a interrupções externas, atividades extras, relacionamento firme e respeitoso com alunos).

6. O que você pensa a respeito do tempo estipulado na escola para o desenvolvimento de uma unidade de estudo, de um bimestre ou semestre? Considera essa organização do tempo adequada para o desempenho satisfatório do trabalho do professor e para o aprendizado do aluno? Objetivo: Que o professor comentasse se considera muito conteúdo para pouco tempo, se há pressão por parte da escola para o ensino aligeirado de conteúdos, cumprimento de currículo imposto e outros.

7. No que se refere ao bom aproveitamento do tempo pedagógico com a aprendizagem dos alunos, na sua visão, o que necessita ser feito pelas escolas e professores? Objetivo: Que o professor comentasse sobre a diminuição das atividades burocráticas, festividades, projetos que fogem ao objetivo da aula, interrupções na porta da sala de aula, aulas melhor planejadas e foco no ensino.

Como nos permite a entrevista semiestruturada, as questões apenas foram norteadoras, surgindo durante as entrevistas outras questões não abordadas no roteiro, mas relevantes para discussão do tempo pedagógico.

Como técnica de coleta associada à entrevista, adotou-se o método da observação. A observação não participante, de caráter direto e intensivo, foi realizada num período de quinze dias em cada uma das escolas. Segundo Lüdke e André, são muitas as vantagens da observação como método de investigação

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens 1. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular. 2. [...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. 3. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. 4. [...] as

técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Porém, para que a observação seja um método científico confiável, “precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25). E ainda

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor maneira de captá-los. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25)

Com essa preocupação, foi elaborada uma ficha de observação que se articula com o objeto e o problema da pesquisa, voltando o olhar do observador para as questões relativas às ações e acontecimentos que interferem na utilização satisfatória do tempo em atividades que envolvem ensino e aprendizagem.

O roteiro foi elaborado a partir de dois temas: O planejamento da aula e a rotina da turma. No tema planejamento da aula, constaram as seguintes questões de observação: a) É possível observar com clareza os objetivos da aula? b) Os recursos didáticos são compatíveis com os conteúdos e objetivos da aula? c) Quais as atividades realizadas? d) Como é realizada a avaliação da atividade? e) Como se dá o acolhimento? f) Como acontece introdução da aula? g) Como acontece o desenvolvimento da aula? h) Como a aula é concluída? No tema rotina da turma os pontos de observação foram: a) o horário e o modo de entrada do professor na sala; b) a organização do espaço da sala de aula; c) a relação professor-aluno; d) a relação aluno-aluno; e) as interferências externas; f) a disciplina/indisciplina; g) os valores e atitudes cultivados em sala de aula; e h) o tempo de realização das atividades do professor e aluno e o atendimento ao aluno especial.

Apesar de não se tratar de uma pesquisa etnográfica, atentamos para as orientações de Ezpeleta e Rockwell (1989) a respeito do processo de observação, através das quais as autoras advertem o pesquisador a vencer a seleção inconsciente comum ao observador, para que possa “enxergar” mais. Para conseguir isso é necessário

a abertura para os “detalhes” que ainda não se encaixam em nenhum esquema. Ou então, pela atenção aos indícios, que os sujeitos proporcionam e que indicam novas relações significativas. Estas “pistas” são recuperáveis

e se tornam interpretáveis na medida que o trabalho teórico paralelo as integre. O trabalho teórico fornece as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os indícios preliminares e ampliar a visão. (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 51)

Esses cuidados, além de evitar que as representações sobre o objeto da pesquisa pudessem se tornar impedimentos para enxergar a realidade dos fatos observados, também possibilitaram a compreensão de que o grande volume de dados gerados pela observação era um aspecto positivo, pois ampliava as possibilidades de novas interpretações e reflexões.

Após a definição do objeto, construção dos instrumentos de pesquisa e delimitação do espaço a ser investigado, é possível então realizar a entrada em campo propriamente dita, porém, alguns cuidados são necessários para que se tenha êxito nessa etapa. Cruz Neto (1994) afirma que devemos buscar formas adequadas de aproximação com as pessoas envolvidas no estudo, de forma gradual, e consolidando uma relação de respeito autêntico pelas pessoas. O autor fala ainda sobre a importância de os grupos envolvidos serem esclarecidos sobre a proposta de estudo, e queiram participar de forma cooperativa. Nesse sentido, o processo de conquista através do diálogo torna-se fundamental. Também ressalta a importância da postura do pesquisador em relação à problemática a ser estudada, devendo estar aberto a possibilidades e revelações, e não buscando somente constatar o que julga já saber. E completa destacando o cuidado teórico-metodológico com a temática, que o trabalho de campo não se explica por si só, mas “a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo” (CRUZ NETO, 1994, p. 56).

Dessa forma, comecei a planejar como realizaria esse primeiro contato com as escolas e professores, momento em que me ocorreram algumas preocupações. Nos meses de fevereiro e março, a região acreana passou por um período histórico de enchente⁹ que desabrigou milhares de famílias. Foi decretado¹⁰ estado de calamidade pública em alguns municípios, como Rio Branco e Brasiléia, as aulas foram interrompidas por vários dias, tanto porque haviam muitos alunos, funcionários e professores afetados pelo desastre quanto pelo fato de que, durante muitos dias, as escolas serviram de alojamento para os desabrigados. Tal evento prejudicou o andamento do ano letivo, alterou o calendário das escolas e,

⁹ Matéria do site Uol, de 02 de março de 2015, disponível em:

<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/03/02/nivel-do-rio-acre-sobe-e-atinge-recorde-historico.htm>; e do site do jornal Ac24h, de 04 de março de 2015, disponível em: <http://www.ac24horas.com/2015/03/04/rio-acre-nao-para-de-subir-e-cheia-ja-e-a-maior-catastrofe-do-seculo-na-amazonia/>.

¹⁰ Decreto estadual de nº 1.425, de 23 de fevereiro de 2015, declara no art. 1º, Situação De Emergência nos Municípios de Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia, Xapuri, Rio Branco e Tarauacá, em virtude de enchentes. Disponível em: <http://www.diario.ac.gov.br/>.

possivelmente, incidiu de alguma forma no trabalho do professor. Três meses após o período da enchente, os servidores da educação estadual deflagraram greve geral e, praticamente todas as escolas pararam de funcionar novamente. A greve durou 63 dias, tendo os professores retornado à sala de aula sem muitas conquistas. Ponderei o seguinte: é possível que estes eventos tenham afetado de alguma forma o cotidiano da escola ou a rotina da sala de aula? É possível que os professores estejam mais desanimados, estressados ou assoberbados? Os alunos podem estar mais desinteressados e desestimulados? Todos esses fatores podem ter influência direta com o clima da sala de aula, o relacionamento professor aluno e a organização do tempo pedagógico? As aulas perdidas nesses períodos relatados, e que serão repostas, terão a mesma qualidade da aula que seria ministrada em período normal? Não sei se terei respostas a todas essas questões, mas procurarei considerá-las como possibilidades, durante o processo de investigação de campo e análise dos dados.

Depois de realizada a delimitação do campo de investigação e elaborados os procedimentos metodológicos que seriam utilizados, iniciamos o contato com os sujeitos da pesquisa.

1.3.2 Formas de abordagem dos sujeitos da pesquisa

As escolas onde a pesquisa foi realizada estão localizadas uma numa região central da cidade e outra numa região periférica. Foram as primeiras escolas procuradas, nas quais poucos dias depois foi dado início a pesquisa de campo.

Primeiramente, ao chegar às escolas, procurei a equipe gestora, apresentei o projeto de investigação e pedi permissão para conversar com os professores. Nenhuma das duas escolas demonstrou resistência à pesquisa, mas também não apresentavam interesse especial pelo trabalho ou pela temática. Nos dois casos, deixaram claro que se os professores concordassem não haveria impedimento por parte da gestão.

Depois de receber a autorização da escola, iniciei minha peregrinação pelos corredores e salas, conversando com os professores que apresentavam o perfil delineado para a pesquisa: professores de matemática e história dos 6º e 9º anos. Nesse ponto, senti um pouco de dificuldade, pois alguns professores tinham todos os horários de aula, praticamente todos os dias da semana, e na hora do intervalo estavam fazendo uma coisa ou outra, o que dificultou um pouco esse primeiro contato. Precisei ir várias vezes à escola para conseguir falar com alguns professores. Alguns, numa conversa rápida de corredor ou no intervalo, concordavam de imediato, não pediam muitos esclarecimentos, então já agendávamos o dia

da entrevista, num local e horário que ficasse melhor para eles. Mesmo os professores não querendo muitos detalhes sobre a pesquisa, tive o cuidado de aproveitar os minutos anteriores ao início da entrevista para explicar melhor o objetivo e a metodologia do estudo, e solicitar a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Outros, na correria entre um horário e outro, me passavam o número de telefone, através do qual eu fazia contato posteriormente e marcávamos o dia da entrevista.

Em alguns momentos, a coordenação da escola liberava para que eu fosse até a sala de aula falar com o professor, o que me deixava desconfortável, tendo em vista meu objeto de estudo. Uma das professoras aceitou num primeiro momento participar da pesquisa, mas depois, por telefone, disse não querer mais participar. Respeitei a sua decisão. Outros três professores que tinham informado à coordenadora que não queriam participar, acabaram aceitando depois de termos conversado.

Alguns professores hesitaram em fazer a entrevista gravada, não deixando claro quais foram os reais motivos. Mas, atuando aqui a subjetividade do investigador, levanto duas possíveis razões: a primeira pode estar ligada ao fato de os entrevistados não ficarem confortáveis com o uso do gravador, e/ou porque demandaria um tempo adicional para concedê-las. Um professor chegou a dizer que não teria tempo para fazer a entrevista, pois trabalhava os três turnos e não tinha tempo vago, mas depois de um tempo de diálogo, ele acabou marcando um dia para fazermos. Um fato inesperado foi que uma professora solicitou que a entrevista fosse realizada sem gravação de áudio, atendi a sua solicitação e registrei os dados por escrito, lamentando os trechos importantes da entrevista que não conseguia captar.

As entrevistas aconteceram em local, data e horário que melhor se ajustaram à rotina do professor e que propiciasse um ambiente adequado para o diálogo. Foi utilizado um gravador de áudio para o registro dos diálogos. As observações geralmente iniciavam na aula seguinte ao dia da entrevista. O registro das observações realizadas na sala de aula foi realizado em formato de diário de campo.

O diário de campo é um importante instrumento no trabalho de investigação no qual, segundo Cruz Neto (1994), o pesquisador pode registrar tudo o que não foi possível captar através de outra técnica, como na entrevista. O autor destaca ainda que

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que, no seu somatório, vão congregam os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a

fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado. (CRUZ NETO, 1994, p. 63-64)

Desse modo, com base num roteiro elaborado previamente com foco na utilização do tempo pedagógico, foi realizado o registro sistemático dos acontecimentos, atitudes, falas e reflexões que ocorreram durante as aulas observadas, e até mesmo em outros momentos, formando um rico memorial de mais de cem páginas que tem servido de apoio para a compreensão do objeto de estudo dessa pesquisa.

Já os dados coletados nas entrevistas passaram por um processo de transcrição e, juntamente com os dados da observação, serão posteriormente confrontados e analisados à luz do referencial teórico escolhido para esta pesquisa.

Esclarecidas as formas de abordagem dos atores da pesquisa, descreveremos a caracterização desses sujeitos.

1.3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores com idades entre 33 e 59 anos que lecionam no ensino fundamental da rede pública estadual. Três deles com contrato provisório, e os demais com contrato efetivo. A experiência no magistério dos professores varia de cinco a vinte e seis anos, somente uma professora tem cinco anos de magistério. Dos onze docentes que participaram da pesquisa, sete tiveram sua formação inicial na Universidade Federal do Acre, em curso de licenciatura na disciplina a qual lecionam atualmente, e somente três deles possuem algum curso de pós-graduação. Sete desses professores relataram dar aulas apenas em um turno. Destes, três informaram exercer também outra profissão. Os outros quatro lecionam nos dois turnos, sendo apenas um deles na mesma escola.

1.3.4 A análise dos dados

A fase de análise dos dados se realiza em consonância com as finalidades da pesquisa, que segundo Gomes consiste em

Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Essas finalidades são complementares em termos de pesquisa social. (GOMES, 1998, p. 69)

Partindo dessa compreensão, nesta fase assimilamos os dados coletados na entrevista com professores e observação das aulas de matemática e história dos 6º e 9º anos, à luz do referencial teórico proposto para essa pesquisa, dirigindo essa análise para a questão central desta investigação: A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? E as questões subsidiárias: Quais as atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula que prejudicam o desenvolvimento da gestão adequada do tempo pedagógico? Quais as estratégias utilizadas pelo professor, que favorecem o aproveitamento significativo do tempo pedagógico? Quais os saberes necessários aos professores, para que consigam administrar satisfatoriamente o tempo pedagógico de modo a garantir a aprendizagem dos alunos? Qual a implicação da gestão (adequada ou inadequada) do tempo pedagógico na aprendizagem dos alunos? Sem esquecer que, para uma análise fidedigna, alguns cuidados precisam ser tomados, para que não aconteça de os dados serem vistos somente como confirmação daquilo que o investigador julga já saber, e que novos conhecimentos sejam desprezados.

Para uma análise de dados eficiente devem-se evitar três obstáculos, de acordo com Gomes (1998): a ilusão do pesquisador de que os resultados são óbvios numa primeira visão, simplificando os dados e tirando conclusões superficiais ou equivocadas; o esquecimento dos significados presentes nos dados, por conta do seu envolvimento com os métodos e técnicas; e a dificuldade em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com os conhecimentos mais abstratos, produzindo um distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa.

É importante lembrar que esta fase de análise de dados não localiza necessariamente o final da pesquisa, pois muitas vezes precisamos retornar às outras fases para redefinir aspectos que ficaram incompletos ou precisam ser revistos. Da mesma forma, a análise não ocorre somente na etapa final da pesquisa, mas pode permear todo o processo (GOMES, 1998).

A interpretação dos dados é realizada segundo a proposta dialética sugerida por Gomes (1998), de modo que os dados passaram primeiro por um processo de ordenação, momento em que é realizada a transcrição das entrevistas e o estudo dos registros de observação. Após esse processo, é realizada a classificação dos dados por meio do levantamento das estruturas relevantes contidas nesses dados, seguida do estabelecimento de conjuntos de categorias, sempre tendo em mente que “o dado não fala por si só. Ele é constituído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base em uma fundamentação teórica” (GOMES, 1998, p. 78). Por fim, na análise final são estabelecidas as

articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, numa relação entre o concreto e o abstrato, a teoria e a prática.

No intuito de compreender o nosso objeto de estudo, adotamos como fundamentação teórico-metodológica o método dialético e a concepção de tempo como construção social, que discutimos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO

2.1 O método dialético e a compreensão concreta da realidade

Acreditando que o conhecimento da realidade só é possível a partir da vida material humana, pois “não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 2008, p.47), este estudo assumirá a dialética marxista como opção teórico-metodológica para a abordagem da realidade, considerando a existência de uma realidade objetiva, que existe independentemente das ideias e do pensamento (FRIGOTTO, 2000).

O materialismo histórico dialético fundado por Marx, tem sua base na produção social da existência humana, visto que os homens são indivíduos historicamente determinados, portanto

É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo - empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação - a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem constantemente do processo da vida de indivíduos determinados, mas destes indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas tal e como realmente são, isto é, tal e como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade. (MARX e ENGELS, 1996, p. 35-36)

Portanto, a concepção materialista histórica, em contraposição a outras concepções, apresenta-se “fixa na essência, no mundo real, no conceito, consciência real, na teoria e ciência” (KOSIK, 2010, p.16). Nesse sentido, o seu método tem ligação direta com uma concepção de realidade que antecede ao método, pois não existe um método alheio a uma concepção de realidade. O método constitui-se assim, uma mediação no processo de apreender os fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2000).

Para Frigotto (2000), a dialética é um atributo da realidade e não do pensamento. Para se apreender os fenômenos na sua concretude é necessário partir do empírico, da realidade, entretanto, é preciso superar as primeiras impressões, as representações e adentrar ao âmago dos fenômenos, aos seus fundamentos.

O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do

homem, enquanto cognoscente, um esforço e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos. (FRIGOTTO, 2000, p. 79-80)

Com base nisto é que se pode afirmar que o movimento do pensamento se constitui num esforço em compreender o movimento do real, estando ciente das suas contradições. É, portanto, o pesquisador, durante o processo de investigação, que vai captar as múltiplas dimensões dos fenômenos, suas especificidades e singularidades (FRIGOTTO, 2000, p. 80).

Para Marx, só através do movimento do abstrato ao concreto é que se torna possível a apropriação do concreto, e a construção do concreto pensado, pois

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é a unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1982, p. 15)

O conhecimento do real é entendido como unidade do diverso e precisa ser entendido mediante o contexto das determinações sociais. A realidade dos fenômenos não se mostra de imediato nas suas determinações, mas apenas na sua aparência, portanto é necessário aprofundar-se na essência do objeto e desvelar essa “pseudoconcreticidade”, pois

o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo daquilo que é. (KOSIK, 2010, p. 15)

Desse modo a pesquisa, numa perspectiva dialética, parte do empírico, do aparente, porém avança em direção à essência, que é a realidade concreta. Cabe então ao pesquisador a superação da abstratividade, do imediato, do claro-escuro do objeto de investigação (FARIA, 2011).

O caminho do abstrato à totalidade concreta é, então

um movimento no pensamento e do pensamento. [...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 2010, p. 36-37)

Como disse Faria (2011, p. 48) “Trata-se aqui de entender o homem na sua historicidade, na produção de sua existência com a natureza e com os outros homens e não como seres isolados, deslocados de seu processo real de produção da vida”.

O movimento dialético entre a aparência e a essência na busca do conhecimento torna-se ainda mais rico quando enriquecido pela concepção de práxis, como afirmou Marx na célebre frase “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo” (MARX e ENGELS, 1996, p. 128). Nesse sentido, Frigotto afirma que

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2000, p.81)

Desse modo, o conhecimento se dá na e pela práxis, na união da teoria e ação. A reflexão teórica deve ser realizada tendo em vista uma ação transformadora, como defendeu Marx e Engels, na sua segunda tese sobre Feuerbach

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis – é uma questão puramente escolástica. (MARX e ENGELS, 1999, p. 125-126)

Sánchez Gamboa (2000) resume essa lógica, explicando que a concreticidade se estabelece na síntese objeto-sujeito, sendo o concreto

ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2000, p. 103)

O ponto de partida da pesquisa é a prática social dos indivíduos, de seus problemas e necessidades. No trabalho de investigação e compreensão do objeto, o pesquisador realiza o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, captando as múltiplas mediações e determinações que configuram a forma de ser do objeto. Contudo o caminho do pensamento empírico ao pensamento teórico, ao concreto pensado, não se faz sem o recurso da lógica

dialética, como observa Faria

[...] na produção do conhecimento, o empírico refere-se ao fato dado na sua existência aparente e imediata; portanto é ponto de partida. Sua superação e elevação ao concreto pensado – ponto de chegada (aberto) – ou ao pensamento teórico são resultado do trabalho do pensamento, da razão, mas não de uma razão que opera apenas com a lógica formal, mas sim com a lógica dialética. (FARIA, 2011, p. 48)

Com base na compreensão dialética da realidade podemos então discutir as relações entre trabalho, educação e o processo de emancipação humana.

2.1.1 Trabalho, educação e emancipação humana

O conceito de emancipação humana é central para a análise do objeto estudado nessa pesquisa, não apenas porque há a exigência metodológica de assim procedermos, mas especialmente, para nos anteciparmos às posturas que negam as possibilidades da educação escolar na sociedade burguesa, esquecendo-se do processo de mediação dialética entre a alienação e a emancipação.

Para Marx, o trabalho é uma dimensão ontológica fundamental da existência humana, pois é através dele que o homem intencionalmente pode criar para além da satisfação das suas necessidades naturais, dando novos rumos à sua existência, distinguindo-se de outros animais. O animal produz para superação de sua carência física, o homem produz universalmente. Nas palavras de Marx

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. (MARX, 2004, p. 85)

O homem transforma a natureza através do seu trabalho, criando as condições de existência, transformando o mundo natural em um mundo humano. Quando esse trabalho sai do domínio deste trabalhador, torna-se estranho a ele em consequência da forte dependência na relação do homem com a natureza. Com o passar do tempo, o trabalhador perde o domínio sobre os objetos construídos pelo seu trabalho, passando o objeto a existir

independentemente do trabalhador, de forma que “[...] a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MARX, 2004, p. 81).

Esse estranhamento mostra-se tanto no objeto como no próprio ato de produção. O trabalho deixa de ser para a realização do homem e passa a ser somente meio para satisfação de suas necessidades (MARX, 2004). O trabalho deixa de ser realização humana e passa a lhe causar sofrimento, o estranhamento de si mesmo

o trabalho é externo (äusserlich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruina o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (Fremdheit) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. (MARX, 2004, p. 82-83)

Essa atividade passa a ser martírio para o trabalhador, a partir do momento em que passa a ser fruição para outro homem. “Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem” (MARX, 2004, p. 85-86). Revela-se aí o estranhamento do homem pelo homem.

Esse estranhamento passa a existir a partir do momento em que a sociedade passa a se dividir em classes, chegando ao seu ponto máximo na sociedade capitalista moderna, onde a exploração chega a tal ponto que “o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (Macht) e à grandeza (Grösse) da sua produção” (MARX, 2004, p. 79).

Trata-se de uma lógica perversa, na qual vender a força de trabalho passa a ser um privilégio para o trabalhador, tendo sua força de mobilização limitada por precisar ser explorado para se manter vivo. “O capitalista pode viver mais tempo sem o trabalhador do que este sem aquele” (MARX, 2004, p.23), pois o capitalista é prejudicado somente no lucro, mas o trabalhador na sua própria existência.

Sendo o capital o próprio trabalho acumulado, a acumulação torna-se o principal objetivo desse sistema, de forma que os valores humanos são ignorados em detrimento dos valores econômicos, gerando miséria social. O trabalho só tem significado na lógica do

acúmulo de capital e o trabalhador é reduzido à mercadoria, a um instrumento de produção, bastando a ele condições mínimas de existência que o permitam sobreviver para produzir (MARX, 2004).

Em outras palavras, as condições de trabalho miseráveis, exploração e intensificação da alienação dos trabalhadores, as dimensões propriamente humanas, a estética, a ética e política são ignoradas. A acumulação de capital é priorizada em detrimento da realização humana.

Quanto menos comeres, beberes, comprares livros, fores ao teatro, ao baile, ao restaurante, pensares, amares, teorizares, cantares, pintares, esgrimires etc., tanto mais tu poupas, tanto maior se tornará o teu tesouro, que nem as traças nem o roubo corroem, teu capital. Quanto menos tu fores, quanto menos externares a tua vida, tanto mais tens, tanto maior é a tua vida exteriorizada, tanto mais acumulas da tua essência estranhada. (MARX, 2004, p.141-142)

Trata-se do processo de expropriação humana pelo trabalho alienado, da desumanização do homem que fica reduzido à vida animal (MARX, 2004). Tais argumentos apresentados por Marx demonstram que o sistema capitalista não é capaz de, junto à riqueza produzida, trazer a satisfação humana, mas a miséria e a desumanização.

Dessa forma, na dialética do trabalho atribuída por Marx, o trabalho é tanto humanização como alienação. É ao mesmo tempo dimensão ontológica fundamental, em que o homem se desenvolve num processo de autoconstrução, como é também uma dimensão estranhada, alienada, na qual o homem trabalha para atender ao interesse do capital e as suas necessidades básicas.

É nessa contradição que se apresenta o princípio da emancipação humana de Marx, de forma que, nas condições alienantes do trabalho, o homem pode reconstruir-se, superar o estranhamento através do trabalho.

Ao discorrer sobre as contribuições da ontologia marxiana nas pesquisas em educação, Masson (2000) discute a importância de se considerar a relação trabalho e educação no contexto capitalista, destacando que a educação se constitui práxis social fundada no trabalho, sendo importante para o desenvolvimento deste e do indivíduo humano, na medida em que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos pela humanidade. A autora então conclui que

se o trabalho, no sentido ontológico, possibilitou a autoconstrução humana do homem, a educação, em sentido lato, tem possibilitado o

desenvolvimento do indivíduo singular em membro do gênero humano, cumprindo um importante papel no processo de reprodução social. (MASSON, 2000, p. 220)

No mesmo sentido Tonet afirma

Assim, pode-se dizer, partindo dos fundamentos ontometodológicos elaborados por Marx, que o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano. (TONET, 2006, p.12)

Na verdade, não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos pela apropriação do patrimônio acumulado da humanidade, daí a natureza e a função social da educação, cabendo a ela “a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano” (TONET, 2006, p. 16).

Contraditoriamente na sociedade capitalista, o desenvolvimento das capacidades humanas tem sido inviabilizado à medida que “a formação oferecida busca atender às demandas da divisão do trabalho e as exigências em cada fase histórica do capitalismo” (MASSON, 2000, p. 220). No dizer de Tonet (2006), a educação foi “sequestrada”, tendo seus conteúdos e métodos organizados para atender aos interesses das classes dominantes.

É nesse sentido que Tonet explica que uma formação integral do ser humano é impossível na sociedade do capital

Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso. (TONET, 2006, p. 13)

O autor chama a atenção para os limites de uma formação plena dos indivíduos no interior da sociedade capitalista, afirmando que esta somente será possível a partir da superação das relações de dominação e de exploração, instaurada por novas relações de

trabalho nas quais o homem possa se reconhecer como pessoa pertencente à uma comunidade de relações humanizadas, pela apropriação da riqueza material e espiritual produzida pelo homem. Contudo, observa-se que as atuais relações sociais foram produzidas pelos homens, portanto, a alteração dessas relações capitalistas poderá ser realizada por sujeitos ativos intencionalmente organizados. E é com essa perspectiva que trabalhamos aqui, uma vez que a prática docente pode vir a ser uma prática pedagógica em sua expressão intencional e sistemática.

A emancipação humana é o chegar histórico do homem, condição na qual o indivíduo conquista pela superação de uma formação unilateral, pela transformação da apropriação da cultura em um processo de apropriação omnilateral.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana; (por isso ela é precisamente tão múltiplice (vielfach) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2004, p. 108)

É com base nesse entendimento que buscamos discutir a função social e pedagógica da escola, através de uma perspectiva crítica e dialética de educação, na qual o ato educativo intencional pode contribuir na construção de processos humanizadores, e, portanto, com a superação de uma perspectiva burguesa de escola, na qual a formação dos indivíduos supere sua forma unilateral por sua condição livre e universal e conquiste sua omnilateralidade pela apropriação da riqueza material e espiritual produzida pelo gênero humano, materializada em uma condição na qual os indivíduos sejam dotados das mais variadas possibilidades criadoras e criativas pelo sensibilização dos seus órgãos de sentido.

2.1.2 A função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica de educação

Antes de discutirmos a função da escola, é importante entendermos como a escola que conhecemos hoje se constituiu. Como nos lembra Saviani (2007b), a organização dos sistemas escolares, que ocorreu em meados do século XIX, foi inspirada no princípio da

educação como direito de todos e dever do estado, que decorria dos interesses da classe burguesa que se consolidava no poder. A construção de uma sociedade democrática nos padrões burgueses requeria transformar homens ignorantes em homens esclarecidos, tarefa que só poderia ser realizada através do ensino e da escola.

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (SAVIANI, 2007b, p. 06)

Portanto, a escola que conhecemos hoje, com suas salas de aula, currículo, disciplina e horários, é uma invenção da modernidade, com propósito de conformar indivíduos úteis e dóceis para satisfazer as necessidades da sociedade capitalista.

A partir da constituição da escola na sociedade moderna, passamos então a discutir a função da escola. Para essa discussão, assumimos perguntas que muitos estudiosos já fizeram e continuam a fazer: Para que serve a escola, principalmente, em se tratando dos filhos das classes trabalhadoras? O que lhe é específico e a que finalidades e interesses serve? Realizar essas perguntas é condição para que se possa pensar e compreender o objeto dessa pesquisa, mas sabe-se que as respostas a questões como essas variam, e se dão em função das posições teóricas assumidas pelos pesquisadores. Por essa razão, explicitamos o que pensamos a respeito da educação e da função da escola a partir das concepções críticas.

A pedagogia histórico-crítica é uma concepção pedagógica inaugurada por Saviani no final da década de 70, que tem suas bases no materialismo histórico dialético de Marx, constituindo-se, portanto, uma pedagogia crítica que se opõe aos interesses do capital e às pedagogias acríticas de educação, que reproduzem os ideais do sistema capitalista. Segundo Saviani, a pedagogia histórico-crítica

é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 76)

De acordo com essa teoria, a questão educacional precisa ser compreendida a partir dos condicionantes sociais, sendo analisada de forma crítica, consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação e reconhecendo que a educação também interfere

sobre a sociedade, transformando suas condições (SAVIANI, 2011).

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica anuncia uma proposta pedagógica que tenha o compromisso com a transformação da sociedade e que busca analisar a educação escolar de forma dialética, ou seja, que busca “compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 80).

É nessa perspectiva histórica de educação que Saviani (2011) vem denunciar a atual situação da escola, explicando-a como resultado de um longo processo histórico de constituição dessa instituição, destacando sua íntima relação com o trabalho como modo de produção da existência humana. O autor vem lembrar que a escola teve seu início na antiguidade, com o estabelecimento do modo de produção escravista, que possibilitou as condições para o surgimento da escola como lugar de ocupação do ócio de uma elite que não precisava trabalhar para sobreviver, sendo, porém, uma forma secundária e dependente da forma não escolar, o trabalho. Com a chegada da modernidade, marcada pelo crescimento das cidades e pelo surgimento do capitalismo, o conhecimento deixa de ser acessório e passa a se tornar uma necessidade geral, desencadeando a imprescindibilidade da universalização da escola, tornando-a forma dominante.

Por conta desse processo histórico de constituição da escola, e de algumas concepções de educação que circulam atualmente, é que Saviani (2011) afirma que a escola vem sofrendo não só de sua histórica secundarização, mas também tem passado por um processo de hipertrofia, que acontece de forma vertical e horizontal.

A escola é também, na situação atual, hipertrofiada tanto vertical como horizontalmente. Em sentido vertical, há não apenas a tendência a ampliar o tempo de escolaridade do ensino médio para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante, como também a ampliá-la, antecipando seu início. Daí a reivindicação mais ou menos generalizada de educação escolar para a fase anterior à idade propriamente escolar. A chamada educação pré-escolar ou educação infantil é requerida hoje não mais em termos de apenas um ou dois anos, correspondentes ao antigo curso pré-primário, mas desde o zero ano [...]. Há, pois, uma tendência a hipertrofiar a escola, a ampliar sua esfera de ação educativa, reduzindo os demais espaços. A própria família, em lugar de requerer para si a exclusividade da educação, na primeira infância, tende a exigir a educação escolar desde a mais tenra idade; se possível, desde o nascimento. Além dessa extensão vertical, há a extensão horizontal. Reclama-se a ampliação da jornada escolar. Pretende-se que as crianças não fiquem apenas três horas por dia na escola, mas sim seis, ou até oito horas. Em suma, reivindica-se a escola de jornada integral. (SAVIANI, 2011, p. 83-84)

Ocorre assim a reivindicação da ampliação da escola em todos os sentidos, nos níveis de ensino, na antecipação cada vez maior da entrada das crianças na escola e no acréscimo do tempo de permanência na escola. Reivindica-se que a escola faça tudo, menos o que lhe é próprio: ensinar com qualidade.

A pedagogia histórico-crítica vem em defesa da especificidade educativa e pedagógica da escola, destacando a necessidade de se resgatar a função da escola diante da condição contraditória que esta assumiu na sociedade atual. Neste sentido, Saviani (2011, p. 84) assevera que “é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”.

A secundarização da escola é entendida como resultado da contradição que permeia a própria sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista, na qual a instrução de todos torna-se contrária aos interesses da classe dominante. Conforme bem salienta Freitas

as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A “torneira da instrução” sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais. (FREITAS, 1992, p.6)

Essa “dosagem” da instrução pública acompanha a tendência de secundarização e desvalorização da escola, numa tentativa de “reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (SAVIANI, 2011, p.85).

A escola, na sociedade capitalista, encontra-se então “espremida” entre a necessidade de instrução requerida pela modernidade e os interesses do capital. Por esse motivo, podemos ver hoje uma tendência de generalização limitada da educação escolar. Como lembra muito bem Saviani

Os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas políticos. (SAVIANI, 2011, p. 85)

Para Saviani (2011), é a clareza dessa ambiguidade em torno da educação escolar que constitui uma visão crítica de educação, destacando que o sentido fundamental da pedagogia histórico-crítica está na

compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2011, p. 86)

Defendendo um posicionamento crítico dos educadores diante das contradições sociais e educacionais, Saviani (2011) realiza uma crítica contundente ao que ele chamou de “modismos na educação”, defendendo a função clássica da escola através da diferenciação entre o que é tradicional e o que é clássico

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou à pedagogia tradicional. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. (SAVIANI, 2011, p. 87)

Com essa argumentação, Saviani vem destacar que certas funções clássicas da escola não podem ser ignoradas, sob o risco de ter o sentido da escola invertido e acabar por considerar “questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola” (SAVIANI, 2011, p. 87). Nesse sentido, o autor vem denunciar diversas atividades que ocorrem na escola e que acabam secundarizando elementos essenciais - clássicos - do currículo escolar, contestando a afirmação de que “tudo o que a escola faz, importante ou não, válido ou não, é currículo” (SAVIANI, 2011, p. 87).

A pedagogia histórico-crítica se estabeleceu no confronto com os modismos pedagógicos, como a escola nova, no que se refere principalmente ao que Saviani (2007b) chamou diluição dos conteúdos da aprendizagem e aligeiramento do ensino destinados às classes populares, defendendo a necessidade de aprimoramento do ensino através da priorização dos conteúdos.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num

arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. (SAVIANI, 2007b, p. 61)

Libâneo (2010) realiza discussão semelhante, ao criticar o tipo de escola desenhada atualmente para os pobres: “a escola para os pobres não precisa centrar-se na aprendizagem cognitiva dos alunos, mas na oferta de um pacote de competências mínimas como um “kit de sobrevivência” (LIBÂNEO, 2010, p. 579-580)”. Essa escola, para Pimenta (2015, p. 86), teve suas funções invertidas “do direito a aprendizagem e ao conhecimento, às necessidades “mínimas” de aprendizagem para a sobrevivência”. Destinada prioritariamente a realizar o acolhimento e integração social das crianças, essa escola está cada vez mais esvaziada de conteúdos, diminuindo a qualidade da educação e aumentando a exclusão social.

Entendemos que somente através de uma aprendizagem sólida, que permita o domínio da cultura, as camadas populares terão elementos para compreender a sua condição na atual sociedade de classes e poderão participar ativamente da chamada política de massas.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007b, p. 61)

Por esse motivo, a escola precisa assumir seu papel diante dessa sociedade, de forma a atender as necessidades dos trabalhadores, possibilitando o acesso aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade, e que por direito deveriam estar à disposição de todos os homens.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Desse modo, vemos que a pedagogia histórico-crítica defende uma educação que valorize o ensino de conteúdos e saberes necessários para a formação humana, pois “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”

(SAVIANI, 2011, p. 14). Portanto, entendemos que a pedagogia histórico-crítica busca defender a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar por serem considerados como possibilidades para o desenvolvimento humano e para a superação da sociedade em que vivemos.

Considerando a importância da educação para o processo formação humana, Duarte e Saviani (2012, p. 31) apresentam a educação como “o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo, a universalidade própria do gênero humano” destacando a importância de se privilegiar o estudo dos clássicos, no sentido de patrimônio cultural da humanidade, de forma que as novas gerações possam assimilar os elementos de sua plena humanização e que os entraves ao desenvolvimento e a formação do ser humano sejam abolidos.

Nesse sentido, a escola pode ser um instrumento de transformação social, desde que se leve em consideração que ela está sujeita à determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade em que vivemos, não havendo por parte da classe dominante interesse de transformação da escola, cabendo aos dominados a busca de superação da atual condição desta escola. Para isso, faz-se necessária a compreensão da natureza do ensino e da função da escola, de forma que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida, e que haja um engajamento na luta em defesa da elevação do ensino das camadas populares como forma de luta contra a marginalidade (DUARTE e SAVIANI, 2012).

No mesmo caminho, Libâneo (2014) vem discorrer sobre o papel da escola democrática e sua função de transmitir a todos “saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função da formação geral” (LIBÂNEO, 2014, p. 19), criticando a tendência atual de ampliação da educação em provimento de serviços sociais, fato que tem caracterizado uma desfiguração da escola enquanto lugar de escolarização, desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Libâneo (2011, p. 453) defende ainda “um sistema de ensino voltado para os conhecimentos e para a formação das capacidades cognitivas, especialmente para os segmentos da população excluídos de bens materiais, culturais e das condições mínimas de cidadania”, ressaltando que é papel da escola tornar acessível a todos os saberes da cultura, da ciência e da arte, e que

uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, a escola não promove a justiça social que pode vir da educação e do ensino. (LIBÂNEO, 2011, p. 454)

Se é função da escola oportunizar o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade a todos os indivíduos indistintamente, cabe discutir então o papel do professor e sua contribuição para constituição dessa escola. A natureza do trabalho docente é contribuir, através do ensino, com o processo de humanização dos alunos historicamente situados e, para isso, faz-se necessário que a formação docente seja pedagogicamente competente, de forma que os futuros professores sejam municiados de “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Dessa forma, atividade docente é práxis, e como tal, é transformadora das condições da realidade que impedem a humanização dos homens, e o professor como agente dessa práxis transformadora precisa de uma formação teórica sólida (PIMENTA, 2005).

O professor só será capaz de agir ativamente em favor da transformação social e da desalienação, se estiver munido de conhecimentos teóricos e habilidades que o torne não só executor, mas agente de transformação através da sua atividade principal, que é o ensino.

A sala de aula é o local de atuação do professor enquanto ator social responsável pelo ensino das novas gerações, por isso, consideramos importante trazermos a discussão sobre a sala de aula como espaço privilegiado da aprendizagem.

2.1.3 A sala de aula como espaço de ensinar e aprender

Assim como nos perguntamos sobre a função social e pedagógica da escola numa perspectiva crítica de educação, também consideramos importante discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem diante das finalidades clássicas da educação escolar, no intuito de tentar compreender o que é o ensino e a aprendizagem, qual sua finalidade e qual o papel do professor nesse processo. Desse modo, importa-nos saber o que é a sala de aula e o que nela acontece: o processo ensino-aprendizagem.

Pensar o ensino e a aprendizagem implica também pensar a sala de aula, espaço no qual se estabelecem as relações formais de ensino-aprendizagem. Para Sanfelice, a sala de aula é

um local específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também específicos, em níveis de complexidade diferenciados, através de metodologias apropriadas, e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem nela a execução real destes objetivos aos quais se destina. A sala de aula,

então, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica. (SANFELICE, 1996, p.85-86)

Com essa explicação do que é a sala de aula, Sanfelice (1996) procura expressar a escola e a sala de aula como produção humana, em decorrência de determinações sociais, para atender à necessidade de garantir o ensino-aprendizagem dos homens. Não ficando de fora dessa reflexão o fato de que essa criação do homem não beneficia a todos.

Se por um lado a sala de aula como espaço de educação formal de uma sociedade capitalista tem sido espaço de reprodução da ideologia dominante, sendo, portanto, onde ocorre por meio do pedagógico um “mascaramento das reais relações sociais de exploração e dominação” (SANFELICE, 1996, p. 85-86), por outro, não podemos esquecer que os mesmos homens que são educados nessas condições, são os que podem ter condições de modificar essas circunstâncias, pois “no concreto do ato pedagógico da Sala de Aula, existe a possibilidade de uma educação mediação pelo desmascaramento” (SANFELICE, 1996, p. 86).

De outro modo, a mesma educação reprodutora do capitalismo, que visa formar homens úteis e dóceis, não pode negar a educação formal, tanto pela necessidade do capitalismo como porque “as classes subalternas estão conquistando a Sala de Aula para si” (SANFELICE, 1996, p. 91). Portanto,

Na Sala de Aula que existe hoje, com todas as críticas que ela recebe, há sempre a possibilidade, no preparo de homens para o processo produtivo, de desvelar-se também o como e o porquê da produção. Isto significa que educação/reprodução da Sala de Aula pode ser, concomitantemente, educação/fermentação. (SANFELICE, 1996, p. 92)

A sala de aula é, então, um lugar político e pedagógico de desvelamento das condições de exploração e dominação existentes em nossa sociedade, como assevera Araújo (1996), a sala de aula é lugar de lidar com contradição de classes

a sala de aula é um espaço disponível pra isso, precisa ser aproveitado. A superação das contradições de classe significa libertação. O trabalho pedagógico em sala de aula, se não tiver isso em mira, é opressivo, a-político e a-crítico. (ARAÚJO, 1996, p. 43)

Enfim, a sala de aula é um lugar dinâmico e contraditório de circulação do saber. Dinâmico porque articula o político a favor da maioria, e contraditório porque interessa a alguns que a sala de aula não seja um lugar político (ARAÚJO, 1996).

Entendemos que a sala de aula não é um lugar estático, mas um espaço de movimento, de transformações, que através do aprendizado de conteúdos significativos pode desvelar ao homem sua condição na sociedade e as possibilidades de superação dessa condição. A sala de aula é, portanto, espaço dinâmico no qual circulam os conhecimentos e se realiza o ensino e a aprendizagem.

Na compreensão do que é ensino e aprendizagem apropriamo-nos da ideia de Veiga (1993, p. 82) que explica o processo de ensino como um “conjunto de atividades ligadas à apropriação/produção de conhecimentos, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades intelectuais e psicomotoras e a formação de atitudes comprometidas com a compreensão da realidade”. Desse modo, o processo de ensino precisa estar alinhado com a função da escola de socializar os conhecimentos socialmente produzidos, propiciando uma elevação cultural do indivíduo e da sociedade (VEIGA, 1993, p. 80).

Partindo dessa concepção de ensino, Veiga (1993) assevera que ensinar é mais do que transmitir conhecimentos, envolve a organização de atividades de modo que o aluno possa aprender e produzir conhecimentos. Assim,

O ensino é caracterizado como um processo que envolve a organização e diretividade do professor. É um processo de caráter sistemático, intencional e flexível, visando a obtenção de determinados resultados (conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, atitudes etc.). (VEIGA, 1993, p. 82)

Nesse mesmo sentido, Libâneo (2000, p. 116) também esclarece que a ação docente é caracterizada por uma “direção consciente e intencional do ensino, tendo em vista a instrução e educação dos indivíduos, capacitando-os para o domínio de instrumentos cognitivos e operativos de assimilação da experiência social culturalmente organizada”. O autor explica que o processo de ensinar é uma prática social, onde se envolvem “fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina” (LIBÂNEO, 2000, p. 116).

O ensino e a aprendizagem, apesar de serem atividades distintas, se unificam na práxis do professor. Portanto, é necessário superar a dicotomia existente entre ensino e aprendizagem, pois estes possuem uma relação de interdependência, são componentes de um mesmo processo. O ensino só existe na sua relação com a aprendizagem. Entretanto, ensinar e aprender, só tem significação se seus objetivos estiverem subordinados às finalidades da educação (VEIGA, 1993).

Do mesmo modo, Libâneo (2015) também chama a atenção para a unidade entre o ensino e a aprendizagem, descartando o sentido de mera transmissão de conhecimento e afirmando que ensino e aprendizagem é um processo simultâneo de instrução, ensino, estudo e aprendizagem.

A instrução, assim, é a forma de organização do processo de apropriação, na qual está implicado o ensino (o que o professor faz) e a aprendizagem (o que o aluno faz), ou seja, o ensinar por meio da atuação de outra pessoa no processo de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2015, p. 51)

A aprendizagem, portanto, envolve

A apropriação pelo indivíduo da experiência social e histórica expressa nos conhecimentos e modos de ação que, com a adequada orientação do ensino, leva ao desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Trata-se essencialmente de um processo de mudança, de organização e enriquecimento do próprio aluno, implicando sua participação ativa e, ao mesmo tempo, a intencionalidade educativa daquele que ensina. (LIBÂNEO, 2015, p. 51)

Neste sentido, o professor é aquele que vai atuar em situações didáticas contextualizadas, realizando as interações e articulando o processo de ensino-aprendizagem, mediante os conteúdos e os métodos que lhes correspondem (LIBÂNEO, 2015).

Sobre o papel do professor, Vasconcellos (2005) vem destacar que o específico do educador não se restringe à transmissão de informação, mas à sua inserção num projeto social que o possibilite desafiar, provocar, contagiar, despertar o desejo, o interesse no aluno, “a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento” (VASCONCELLOS, 2005, p.75).

O autor destaca ainda a necessidade de o educador dominar os conteúdos que ensina, para que saiba quais conteúdos ensinar e a relevância destes para os educandos.

Concordamos com Pimenta (2001) quando, ao se posicionar sobre o objeto da didática, destaca a importância da aprendizagem como uma atividade intencionalmente almejada, na qual os sujeitos envolvidos (professor, aluno e conhecimento) se relacionam no contexto das suas determinações histórico-sociais. Portanto, “o objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomadas em situação” (PIMENTA, 2001, p.63)

Numa perspectiva crítica, o ensino-aprendizagem é explicado como um processo de assimilação ativa da experiência cultural acumulada, que possibilita aos alunos “o domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e operativas e, junto com isso, a leitura crítica da realidade (consciência crítica)” (LIBÂNEO, 2000, p.118). Por esse modo de pensar, o ensino crítico ocorre no processo de ensino, na realização de tarefas cognitivas que desenvolvam a reflexão e capacidade crítica e criadora dos alunos.

Um ensino crítico só é possível mediante a prática de um educador crítico, um professor que auxilie o aluno no domínio sólido dos conhecimentos e no desenvolvimento de suas capacidades mentais. Desse modo, o sentido de uma pedagogia crítica está em o professor, assumindo uma consciência política, possibilitar a ampliação do nível cultural e científico dos seus alunos, contribuindo para um bom desempenho escolar e para a formação de um aluno capaz de pensar de forma autônoma e criativa (LIBÂNEO, 2000). Nas palavras de Pimenta (2015, p. 90), os professores “são profissionais formados para realizar a mediação crítico – reflexiva entre aluno – conhecimento através de seu trabalho específico que é o ensino em situação”.

Faria (2011), ao discutir o processo de ensino-aprendizagem, destaca a mediação dos adultos no processo de apropriação dos conhecimentos pelos alunos, defendendo que na educação escolar essa tarefa pertence ao professor, que para cumprir esse papel, “precisa ter uma aguda consciência pedagógica, avançada e crítica”, para que possa colaborar com a aprendizagem de seus alunos (FARIA, 2011, p. 309).

Recorrendo a Snyders, Libâneo assevera que uma pedagogia só é crítica quando

o aluno se reconhece nas ideias e atitudes às quais o professor o ajuda a chegar, nas experiências que ele mesmo vivenciou com base nos elementos daquilo que lhe foi ensinado; e sobretudo, quando encontra em tal ensino uma proposta mais lúcida a uma dificuldade que havia efetivamente experimentado. (LIBÂNEO, 2000, p. 120)

Ao fazer uma discussão sobre o ensino crítico, Pimenta (2015) o define como fenômeno complexo, que se realiza na práxis social entre os sujeitos situados em contextos e por isso é modificado e modifica os sujeitos envolvidos: professor e aluno, o que abala a ideia de que ensinar é transmitir e traz a compreensão de que o ensino de qualidade é formativo. Para a autora, ensinar é então,

organizar intencionalmente as condições para sua realização de modo que desenvolva o exercício da crítica para a transformação das condições sociais vigentes, com vistas a superar as desigualdades e gerar a emancipação social e humana. (PIMENTA, 2015, p. 89)

O ensino só será emancipador se organizado de forma a desenvolver o exercício crítico diante da realidade. Desse modo, o ensino-aprendizagem vai além do processo de transmissão de saberes, constituindo-se na socialização de conhecimentos acumulados, mediante a interação de sujeitos historicamente situados.

2.2 O tempo histórico e o tempo pedagógico como construção social

O tempo é um conceito extremamente enraizado pelo senso comum, parecendo ter vida própria e existir independente do homem, como algo natural, real e imutável. Mas a verdade é que o tempo é criação humana, não é natural, como afirma Iasi

Na natureza as coisas simplesmente são. Elas têm seus ciclos de nascimento vida e morte, acendendo e apagando segundo a necessidade, nos dizia Heráclito de Éfeso. No entanto, as coisas, orgânicas ou inorgânicas, existem e percorrem seus caminhos sem a dimensão do tempo – este é uma construção do ser social na medida em que não apenas existe, mas ousa produzir as condições de sua existência rompendo os limites das barreiras naturais, tornando-se um ser histórico e social. (IASI, 2016)

O tempo é, portanto, um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem. Esse tempo passou a ser medido e a exercer uma pressão coercitiva sobre os indivíduos, levando-os, muitas vezes, a deixar de ter consciência de que ele é uma construção que vai sendo absorvida na interação social (ELIAS, 1998).

Ora, o indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ambas as coisas são tidas como evidentes. [...] ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o "tempo" como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS, 1998, p. 13-14)

O tempo e o homem existem, pois, numa relação de construção mútua, de modo que o tempo só existe pelo homem, e o homem social se constrói mediante o tempo.

Nos fluxos da vida cotidiana, curtos tempos da história, fazemos acontecer e reproduzir o tempo social. Tecemos o tempo que nos tece, em modos de

viver e de ser, nossas identidades. E somos, simultaneamente, o tecido possível de seus fios e pontos. Nossas histórias. (TEIXEIRA, 1999, p. 89)

É a vida social do homem que determina o tempo, de modo que o ritmo da vida social é a base da categoria tempo, uma categoria do pensamento lógico. Qual seja, a noção e a natureza social do tempo se assentam na ritmicidade da vida coletiva. (DURKHEIM, 1989, *apud* TEIXEIRA, 1999). Porém, essa vida coletiva não se apresenta de forma linear, mas

tem irregularidades rítmicas, originadas dos distintos contextos e configurações das atividades e sociabilidade humana, que se apresentam de modo não linear, constituindo-se de movimentos, ações e práticas irregulares, decadências não homogêneas. De outra parte, os ritmos sociais manifestam-se nas alternâncias, durações e interrupções das interações sociais; nos intervalos, intensidade e periodicidade das atividades coletivas. Essas nuances e modulações da vida social constituem sua rítmica. (TEIXEIRA, 1999, p. 91)

Partindo do entendimento de que nosso cotidiano está marcado por vários tempos e ritmos, Teixeira (1999) explica que a rítmica dos tempos cotidianos é composta por vários aspectos que são: a) o caráter social do tempo como produto da vida coletiva; b) o fato de os ritmos adquiridos serem simultaneamente interiores e sociais e c) a fragmentação do tempo, que é quantificado segundo as leis de nossa sociedade, que separam o tempo do ócio, do lazer e de outros períodos cotidianos. (DURKHEIM, 1989, LEFEBVRE e RÉGULIER, 1992, *apud* TEIXEIRA, 1999, p. 91 e 92).

No mesmo caminho, Rodrigues (2011) afirma que a concepção de tempo como construção social sofre influências do processo histórico e é também modificada por ele, e explica que

Compreender o tempo como construção social, implica dizer que cada sociedade ou grupo constrói sua forma de interpretar a duração em que vive. Esta afirmação revela a síntese das concepções filosóficas e sociais de tempo que apontamos, pois implica uma ótica subjetiva de tempo, posto que cada sociedade e, mesmo, cada grupo dentro desta sociedade constrói sua visão, tornando-se esta diferenciada das outras, particular, e, ao mesmo tempo, uma visão que respeita os limites do grupo ou sociedade que a forja. (RODRIGUES, 2011, p. 1876)

Do mesmo modo, Elias (1998) destaca que assim como o saber se constrói a partir de um patrimônio já adquirido, o conhecimento do tempo também não surge do nada, ele existe a partir do que já foi construído pela sociedade dentro de seus limites. Portanto, pensar a temporalidade, assim, não é um dado novo para quem quer que seja, pois esta já vem sendo

pensada e significada desde o início das primeiras sociedades humanas. Pensar o tempo é debruçar-se diante do que conhecemos anteriormente, juntá-lo a nossos valores e cosmogonias e às questões objetivas que se colocam na vivência social de cada indivíduo, sendo possível apenas quando compreendemos o processo cognitivo a partir de uma “teoria do saber humano ligada à evolução observável desse saber”, o que significa compreender o saber humano como socialmente construído. (RODRIGUES, 2011, p. 1876)

Entendemos então, que o tempo é algo construído historicamente pelos homens e que “um mundo privado de homens ou seres com a mesma capacidade intelectual, seria um mundo privado de tempo, onde não encontraríamos relógios, calendários, ou construções do gênero” (RODRIGUES, 2011, p. 1876).

O tempo é também representação social. Mesmo sendo o tempo uma construção social elaborada através dos tempos pelos homens, essas concepções variam de acordo com a sociedade e os grupos sociais. Cada grupo cria uma representação temporal que justifica suas concepções. Rodrigues (2011) explica isso dando como exemplo a sociedade industrial, que na sua forma de conceber e pensar o tempo do relógio, se configurou numa construção essencial para sobrevivência do sistema capitalista.

Rodrigues (2011) apresenta ainda o tempo como instituição reguladora e como elemento cognitivo pois

estabelece os tempos das tarefas, dos eventos; é também cognitivo, pois por meio dele sabemos em que época estamos, quantos anos temos, quantos anos se passaram de determinado evento ou referência, o que determinada época significa para nós e o que significa para o próprio curso da história. O tempo, assim, é uma “instituição” que acompanha a sociedade, de forma que o indivíduo não forja seu tempo sozinho, mas dentro de um contexto, respeitando uma visão de mundo que aprende desde o nascimento até sua morte. (RODRIGUES, 2011, p. 1877)

Portanto, entendemos que o tempo é uma concepção social, uma representação da realidade que se constitui a partir da experiência vivida. Sob essa concepção de tempo histórico, social e cultural, é possível compreendermos a inter-relação entre o tempo sócio-histórico e cultural e o tempo da escola (PARENTE, 2010). Neste sentido, discutiremos na próxima seção a relação entre tempo escolar e tempo histórico.

2.2.1 O tempo escolar e o tempo da sala de aula face às exigências sociais

Assumindo a concepção de que a escola tem como finalidade primordial garantir o acesso aos saberes da ciência produzidos pela humanidade com a mesma qualidade a todos os homens, indiscriminadamente, a sala de aula passa a ocupar um importante papel, por ser o espaço no qual a aprendizagem vai se concretizar. Para Veiga (2008), numa concepção de educação como processo de formação e emancipação humana, a sala de aula é um espaço pedagógico ocupado pelo aluno, que gira em torno dos saberes organizados, sendo, portanto, “espaço da realização da existência, da construção de saberes, do fortalecimento das relações humanas, do desenvolvimento pessoal e profissional” (VEIGA, 2008, p. 290).

É importante ressaltar que, ao se pensar a função social da escola e a sala de aula como espaço de efetivação de sua finalidade, não se perca de vista a reflexão sobre o tempo na organização da aula, pois como esclarece Veiga (2008), a aula é um processo que envolve tempo cronológico e pedagógico, de modo que “o tempo cronológico destinado ao desenvolvimento da aula será um tempo pedagógico, de construção, à medida que se clarifiquem mais as finalidades de sua constituição” (VEIGA, 2008, p.292). Portanto, o tempo pedagógico só será bem aproveitado quando estiver clara a sua finalidade e a finalidade da escola.

Segundo Teixeira (1999), a escola tanto é delineada pelos ritmos do tempo histórico, como possui tempos próprios do espaço escolar.

A ritmicidade societária configura-se em dimensões macro e microssociais e articula as estruturas rítmico-temporais predominantes no tempo histórico aos delineamentos rítmicos peculiares aos diversos espaços e territórios da vida social. A escola é um deles. E além de acompanhar o paradigma rítmico-temporal vigente nas sociedades e épocas, tem cadências próprias. (TEIXEIRA, 1999, p. 92)

Portanto, no cotidiano da escola encontram-se imbricados os diversos ritmos que precisam ser considerados na organização da escola, que são: a) as interações sociais entre adultos, crianças e jovens, na convivência entre gerações humanas próprias à vida da escola; b) os compassos próprios ao trabalho assalariado; c) os ordenamentos burocráticos escolares, os quais se modelam e se expressam nos calendários e horários das escolas; e d) os ritmos biopsíquicos implicados nos processos de construção do conhecimento e das aprendizagens humanas, presentes na ação pedagógica, dentre outros ordenamentos rítmicos, associados à natureza inumana, igualmente presentes nos compassos escolares (TEIXEIRA, 1999).

Sobre os ritmos que envolvem as interações sociais escolares, a autora ressalta que os

professores costumam julgar e classificar seus alunos conforme o ritmo de seus comportamentos, e que precisam adaptar-se às suas cadências que são variadas: a influência dos eletrônicos e da mídia, o ritmo do estudante trabalhador e a falta de sincronia entre aluno e professor, decorrente do conflito de gerações. Esses ritmos que partem das interações humanas e que se desenvolvem no cotidiano precisam ser costurados pelos professores, o que torna a atividade docente laboriosa e complexa, nas palavras da autora “torna os ritmos da atividade docente tensos e intensos”.

Sobre os ritmos das interações sociais são impostas ainda as “durações esperadas socialmente” (TEIXEIRA, 1999, p.96), que buscam estabelecer padrões uniformes para a escola, como os calendários

que apresentam uma progressiva subordinação de séries, de níveis/etapas, de ciclos e graus de ensino num tempo contínuo e fragmentado, situado no plano global da trajetória escolar, a qual detém uma terminalidade que expressa um tempo linear. Paralelamente, vê-se neles um tempo cíclico que se renova e se encadeia, em cada bimestre, semana, módulo de aula (hora/aula) e ano letivo, que retornam ao longo da vida escolar. Além disso, os calendários escolares, combinados aos quadros de horários, são instrumentos de cômputo temporal, que abrangem desde os ordenamentos temporais mais gerais dos sistemas de ensino até as estruturas rítmico-temporais do cotidiano escolar, delimitadas em semanas, meses, bimestres, semestres, anos letivos. (TEIXEIRA, 1999, p. 100)

Segundo Parente (2010), essa rigidez do tempo escolar estabelece uma linearidade que não condiz com os diversos tempos da escola, “Os tempos dessa lógica são predefinidos. O sujeito tem um tempo determinado para aprender os conteúdos previamente selecionados, e os professores são os responsáveis pelo cumprimento dos programas preestabelecidos” (PARENTE, 2010, p. 143). Ao discutir sobre os tempos escolares, Tardif e Lessard afirmam que

Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde, às vezes muito depois. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 75)

A lógica dos tempos escolares “está carregada de valores e intenções, assim como qualquer prática pedagógica” (PARENTE, 2010, p.144), e para tanto, faz-se necessária a

substituição desse modelo de organização dos tempos de aprendizagem dos alunos e dos tempos de trabalho docente (ARROYO, 2004).

Mesmo diante de toda a rigidez imposta pelos instrumentos reguladores e pelo controle que é realizado pelos sistemas de ensino e pelas políticas educacionais, Teixeira (1999) nos chama a atenção para o fato de que esta imposição exercida sobre a cadência escolar não acontece sem resistências e contrariedades, pois está “sempre aberta ao imponderável da ação humana” (TEIXEIRA, 1999, p. 96), que transgride, altera e refaz os ritmos e tempos escolares, tanto de forma reivindicatória como “por meio de arranjos de dias e horários em razão de fatos como os jogos da Copa, reuniões de professores, festividades” (TEIXEIRA, 1999, p. 97), estabelecendo assim um calendário real em contraposição a um calendário prescrito.

A lógica temporal tenta impor um ritmo à aula, conformá-la, porém não significa que se converta em tempo pedagógico propriamente dito, pois este envolve tempo de efetiva aprendizagem, extrapolando o conceito de tempo cronológico.

2.2.2 O tempo pedagógico e a prática pedagógica intencional

A julgar pela importância do tempo pedagógico para o processo de ensino aprendizagem e para o cumprimento da finalidade da escola, consideramos que ainda são poucos os estudos nessa área, realizados por pesquisadores brasileiros. Menos ainda são as pesquisas realizadas no contexto do cotidiano da escola, através de trabalhos empíricos da realidade das salas de aula. Trazemos aqui algumas pesquisas já realizadas a respeito do tempo pedagógico, apresentando os conceitos dados a essa expressão, o que dizem alguns relatórios internacionais e as reflexões realizadas por pesquisadores que se debruçaram em estudar essa temática.

Em seu estudo, Cotton (1989) realizou uma síntese de diversas pesquisas que tratavam da relação tempo-aprendizagem, no qual destacou o *instructional times* (tempo de instrução) como o tempo que é gasto em sala de aula especificamente na aprendizagem dos alunos. Por sua vez, Veiga (2008) e Rodrigues (2009) fazem uso da expressão tempo pedagógico para explicar o tempo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Rodrigues (2009) justifica a utilização do termo, explicando ser o que mais se aproxima da noção de tempo no cotidiano escolar, que leva a ideia do fazer do professor no espaço de sala de aula.

Esse tempo pedagógico é interpretado aqui não como apenas o tempo na sala de aula, mas o tempo de efetiva instrução, de efetivo trabalho de ensino, mas não o ensino de

qualquer saber ou conteúdo, e sim o ensino de saberes clássicos acumulados, desenvolvidos e criticados historicamente pelos homens.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. (SAVIANI, 2007b, p. 61)

Portanto, para que se possa refletir sobre o tempo pedagógico faz-se necessário primeiramente refletir sobre a função dessa escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Saviani

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2011, p. 14),

Neste sentido, a finalidade da escola deve concentrar-se em propiciar aos alunos o acesso aos saberes relevantes construídos historicamente, de forma organizada, sistematizada e eficaz. Como bem afirma Pimenta

dentre as instituições sociais a escola é a que tem o compromisso de promover a formação humana de forma deliberada, intencional, dado que a característica própria da educação escolar é exatamente a organização sistematicamente planejada dos processos de ensino. (PIMENTA, 2015, p. 85)

Entendendo esse compromisso da escola em promover a formação humana através do ensino, buscamos também nesse estudo discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem, para isso recorreremos à reflexão de autores na área da didática, por esta ter o ensino como objeto de estudo.

Segundo Pimenta (2015), o ensino é um fenômeno complexo que se realiza na práxis social entre professores e alunos mediados por condições objetivas, sendo modificado e modificador desses sujeitos. Ficando, desse modo, contrariado o pré-conceito de que ensinar é transmitir. Para a autora, ensino de qualidade é o que resulta de qualidade formativa

portanto ensinar é organizar intencionalmente as condições para sua realização de modo que desenvolva o exercício da crítica para transformação das condições sociais vigentes, com vistas a superar as

desigualdades e gerar a emancipação social e humana. (PIMENTA, 2015, p. 89)

Nessa perspectiva, temos o ensino como um processo amplo que visa mais que a transmissão de conhecimentos, mas a apropriação de conhecimentos relevantes que contribuam com a formação crítica e emancipadora dos alunos. Os professores são “profissionais formados para realizar a mediação crítico-reflexiva entre aluno-conhecimento através de seu trabalho específico que é o ensino em situação” (PIMENTA, 2015, p. 90).

Libâneo (2015) corrobora com a ideia da mediação crítica necessária ao processo de ensino-aprendizagem quando destaca que

o núcleo do problema didático é organizar as mediações que intervêm nas relações do aluno com os objetos de conhecimento (aprendizagem), em condições socioculturais concretas, em direção à promoção do desenvolvimento humano. (LIBÂNEO, 2015, p. 50)

É nesse sentido que o autor define a atividade do professor como a ajuda ao aluno, através do ensino de conteúdos, que o auxilie na aquisição de capacidades que possibilitam operações mentais geradoras de mudanças qualitativas na sua personalidade (LIBÂNEO, 2015). Desse modo, Libâneo (2015, p. 51-52) define a aprendizagem como “um processo de mudança, de reorganização e enriquecimento do próprio aluno, implicando sua participação ativa e, ao mesmo tempo, a intencionalidade educativa daquele que ensina”.

A aprendizagem requer, portanto, a participação ativa dos sujeitos envolvidos mediante o aprendizado de conhecimentos sociais por meio de processos complexos. Nas palavras de Libâneo

o processo de apropriação consiste na reelaboração subjetiva de conhecimentos, capacidades habilidades constituídos socialmente a partir de ferramentas culturais já desenvolvidas socialmente. Isto significa que a apropriação é uma atividade psicológica interna, envolvendo processos psíquicos complexos como a abstração, a generalização, a formação de conceitos. (LIBÂNEO, 2015, p.53)

Vasconcellos (2005) destaca que a aprendizagem é um processo próprio da natureza social e cultural do homem, mas para que este adquira determinado conhecimento é necessário que sinta a necessidade de aprender. Com isso, o autor defende que para que o sujeito se debruce sobre um objeto de conhecimento faz-se necessário

uma ação educativa no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda, em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente de início (VASCONCELLOS, 2005, p. 63).

Por esse motivo, o autor afirma que a tarefa do educador consiste em “ajudar o educando a tomar consciência das necessidades postas pelo social, colaborar no discernimento de quais são as essenciais e na articulação delas com o objeto de conhecimento em questão” (VASCONCELLOS, 2005, p. 64). Tal tarefa não é fácil nas condições alienantes da sociedade em que vivemos.

Portanto, a mobilização para a aula é um processo complexo e dinâmico de interações entre sujeitos, objetos de conhecimento e o contexto em que se inserem, cabendo ao professor realizar isto, pela “sua proposta de trabalho, pela organização do contexto de aprendizagem, que é permeada pelo seu desejo, pela sua motivação, pela sua estimulação, atuando, portanto, sobre o sujeito, o objeto e o contexto de conhecimento” (VASCONCELLOS, 2005, p. 65-66).

A organização da aula, pelo professor não é estática, nem puramente técnica, ela é realizada entre sujeitos e por isso está carregada de modos de pensar e ver a realidade, de se relacionar com o outro e com o conhecimento. Neste sentido, “uma educação mobilizadora deve sempre ter em conta as condições concretas de existência” (VASCONCELLOS, 2005, p. 69), portanto deve o educador buscar sempre conhecer a realidade com a qual vai trabalhar, o objeto de estudo e a realidade social mais ampla, pois o papel do professor

não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de contagiar, de despertar o desejo, o interesse, a vida no educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como a instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento. (VASCONCELLOS, 2005, p. 75)

Por essa forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem, ensinar é mais do que depositar informações, é realizar a mobilização para o conhecimento com base nas condições concretas vividas pelos estudantes, provocando uma abertura para a aprendizagem e disponibilizando os meios que possibilitem que essa aprendizagem aconteça (VASCONCELLOS, 2005). Sobre o provocar para a aprendizagem Vasconcellos (2005) destaca

A provocação para a aprendizagem tem a ver com a sensibilidade para com as pessoas a quem se dirige, com o significado que aquilo tem para ele, bem como a correlação que tem com a existência. Trata-se de acompanhar a caminhada do educando na sua relação com o conhecimento, estando atento às situações, ao grau de interação. (VASCONCELLOS, 2005, p. 76-77)

Refletir sobre o ensino-aprendizagem e o papel dos sujeitos envolvidos nesse processo é essencial nesta discussão sobre a organização do tempo pedagógico, visto que este tem relação com o tempo investido em atividades que geram aprendizagem. A dimensão do pedagógico está mais próxima dessa discussão do que o próprio tempo cronológico da aula.

Algumas pesquisas têm se dedicado ao estudo da utilização do tempo cronológico nas aulas, especialmente estudos realizados por organismos internacionais, porém compreendemos que a discussão precisa ir além do aproveitamento efetivo do tempo cronológico, a fim de avançarmos para o entendimento de que o tempo da aula não é só cronológico, mas também é qualidade das intencionalidades, reflexões e ações nele contidas, pois

O tempo pedagógico da aula tem de ter como ingrediente a intencionalidade. A aula ocorre em seu tempo cronológico, que se tornará um tempo pedagógico se as presenças do professor e dos alunos, no espaço de vivências pedagógicas, estiverem sendo significativas. Organizar didaticamente a aula é uma ação humana, que pressupõe a construção de um projeto colaborativo. (VEIGA, 2008, p. 291)

Neste sentido, a organização da aula precisa contextualizar e orientar o trabalho do professor numa antecipação do que se pretende realizar, o Para quê? Como? Com quê? Como avaliar? Para quem? Quem? e o Onde?, das atividades didáticas realizadas por eles (VEIGA, 2008, p. 274). Ao indicar que os professores precisam responder a essas perguntas, Veiga (2008) preocupa-se com o Quando, apresentando o tempo como elemento importante na organização da aula, a autora explica que

Se a aula é um processo, necessita de tempo cronológico e pedagógico e, este é aproveitado com qualidade, maior quantidade de tempo, supõe também melhores processos. Portanto, o tempo pedagógico da aula é o tempo da produção de conhecimentos e de construção das relações interativas e das atitudes e habilidades. (VEIGA, 2008, p. 290)

O planejamento das atividades desenvolvidas na aula pode transformar o tempo cronológico em tempo pedagógico, ou seja, transformar o tempo de aula em tempo de efetivo

ensino-aprendizagem, permitindo que a interação professor-aluno produza apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos educandos.

Nesse sentido, Veiga assevera que o tempo pedagógico

Não é o tempo para desestimular o desejo de aprender, não é o tempo de disciplinar o corpo, mas de ajudá-lo a andar. O tempo pedagógico da aula é lúdico, criativo, integrador. É o tempo de produção intersubjetiva e comunicação conjunta (Sanjurjo 2005). O tempo pedagógico é o tempo organizado para fortalecer a tríade relacional professor-aluno-conhecimento, para desenvolver as atividades didáticas relevantes de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. (VEIGA, 2008, p. 291)

Dá a importância da melhoria da qualidade da aula, a partir da reformulação do tempo da escola e de todos os condicionantes que interferem no tempo pedagógico como o

o tempo da aula, o tamanho das turmas, a diversidade de tarefas diárias dos professores, as atividades de formação e desenvolvimento profissional, as atividades ligadas à organização escolar e à preparação das aulas, as atividades de acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico e do próprio processo didático, entre outros. (VEIGA, 2008, p. 292)

Pode-se entender que são várias as questões que interferem na organização do tempo pedagógico, refletir sobre elas nos ajuda a compreender o processo de ensino-aprendizagem e organização do mesmo.

Neste capítulo pretendemos trazer os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentaram essa pesquisa e nos permitiram trilhar o caminho em direção a compreensão do objeto a ser estudado.

Diante de tal referencial teórico e no intuito de subsidiar a análise do objeto de estudo, entendemos que seja importante voltar-nos às circunstâncias nas quais o objeto se constitui, de modo que no próximo capítulo procuramos discutir o contexto das reformas educativas de origem neoliberal e suas consequências para o processo educativo.

CAPÍTULO III – REFORMAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1 A educação e a escola pública diante das políticas de reestruturação capitalista

Por seu caráter formativo, a escola sempre foi alvo de interesses dos grupos que detém o poder político e econômico no alcance de seus objetivos. Desse modo, a escola não pode ser vista como um espaço neutro, desconectado das questões políticas e econômicas que a circundam. Compreendê-la como uma instituição que está plenamente inserida no contexto social e econômico do seu tempo e que, portanto, sofre as influências das transformações ocorridas nos mais diversos campos, nos permite vê-la hoje como resultado de relações sociais que estão em constantes mudanças e que os processos que ocorrem no seu interior precisam ser pensados a partir do que acontece também fora da mesma.

Na compreensão do objeto de investigação, consideramos importante destacar uma das características mais significativas no processo de reestruturação capitalista. Com o desenvolvimento das tecnologias, da robótica, da microeletrônica, tem-se o fenômeno estudado por Harvey (1993), no qual o autor denomina de *compressão do espaço e do tempo*, explicando a aceleração temporal e expansão espacial. O espaço é destruído pelo tempo e o tempo pelo espaço. Nota-se uma abreviação do tempo para produzir as mesmas coisas, uma aceleração que garante maior produção em menor tempo (o mais com menos). Essas alterações na forma de produção têm repercussões significativas no modo de ser, de viver e de sentir dos indivíduos. Ante a esses processos é que entendemos, a partir do referencial teórico assumido nessa investigação, *o tempo* como uma categoria eminentemente histórico-social.

O contexto político-econômico e cultural atual, marcado pela reestruturação do capital, tem exigido mudanças em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. Dessa forma, para se compreender o contexto das reformas educacionais no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal que tem orientado essas mudanças.

A partir da década de 90, passamos a viver uma nova etapa de reestruturação do capitalismo chamada de globalização, caracterizada por um conjunto de transformações de ordem econômica, social, política e cultural decorrentes, principalmente, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, das alterações no papel do Estado, das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse processo de globalização vem se estruturando sob as ideias neoliberais de liberalização da economia e supressão da intervenção social através do Estado,

como forma de desenvolvimento da sociedade. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2009).

É nesse contexto que se consolida um processo de internacionalização das políticas públicas, que é explicado por Libâneo como

um movimento inserido no contexto da globalização em que agências internacionais multilaterais, de tipo monetário, comercial, financeiro, crédito, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e educação. São muitas as agências internacionais, mas, no campo da educação, têm atuação mais direta: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Banco Mundial (BIRD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (LIBÂNEO, 2013, p. 7)

As reformas educacionais seguem, então, uma lógica de submissão da escola aos parâmetros mercadológicos que atendem aos interesses hegemônicos, de modo que

Os países ricos realizam suas reformas educacionais, as quais, na maior parte dos casos, submetem a escolarização às exigências da produção e do mercado. Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, tratam de traçar uma política educacional para os países pobres. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2009, p. 54)

Não é por acaso que o discurso sobre a importância da educação caminha lado a lado com a lógica capitalista, pois a educação tem valor estratégico para a manutenção da atual ordem econômica, mas também de forma contraditória é temida pelo sistema capitalista pela sua capacidade de transformação, conforme muito bem salienta Freitas

as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A “torneira da instrução” sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais. É possível também, a julgar pela experiência internacional, que as elites (...) queiram controlar mais o aparato escolar – no que diz respeito à política educacional –, descentralizando e envolvendo os professores e demais atores da escola nas decisões acessórias (“democratização da escola”), ou municipalizando-a na tentativa de colocá-la sob o controle de forças conservadoras da sociedade. (FREITAS, 1992, p.6)

Dessa necessidade de ‘dosagem’ da instrução pública para o atendimento dos interesses do capital é que também surge a influência dos organismos internacionais, que passam a financiar e definir diretrizes para as políticas educacionais em todo o mundo.

Santos (2008) discute a participação dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e descreve, segundo Torres (1996), alguns dos critérios que fundamentam as políticas do Banco Mundial na educação

a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos da aprendizagem e do valor custo/benefício; centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as minorias culturais. (SANTOS, 2008, p. 2)

Esses critérios têm direcionado as políticas públicas educacionais, que passam a ser pautadas nos pressupostos do neoliberalismo, que segundo Torres *apud* Santos, baseiam-se nas ideias de que

a) a descentralização da gestão administrativa possibilita o aumento da eficácia e da eficiência do funcionamento das escolas e facilita o processo de prestação de contas baseado no conceito de responsabilidade, “accountability”; b) é necessário se definir um currículo nacional, que estabeleça uma base comum de conteúdos para a educação básica; c) a qualificação de professores é tarefa essencial, exigindo dos professores das séries iniciais uma formação em nível superior, investindo-se ao mesmo tempo na continuada. Em relação à formação docente, este grupo considera que esta deve possibilitar ao professor um maior aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento (português, matemática, geografia, etc.) e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao ensino destes conteúdos. (TORRES, 1996, *apud* SANTOS, 2008)

As orientações desses organismos internacionais expressam a exigência de adequação da escola ao ritmo do mercado, através da solicitação de formação de um novo tipo de trabalhador, com novas habilidades e competências; do estabelecimento de finalidades para a escola mais compatíveis com os interesses de mercado; da modificação dos objetivos e prioridades da escola; da produção de novos interesses, necessidade e valores escolares; da exigência de que a escola mude suas práticas e introduza tecnologias e da indução de alterações no trabalho do professor (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2009).

Assim, as decisões políticas e educacionais dos países mais pobres acabam sendo realizadas de fora para dentro, de acordo com os interesses das grandes potências econômicas através de suas instituições financeiras, que para assegurar sua influência realizam a concessão de empréstimos aos países emergentes em troca da absorção de suas prescrições.

É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. (LIBÂNEO, 2016, p. 44)

Por essas estratégias instala-se um processo de “mercadorização da educação” (LIBÂNEO, 2016, p. 44), de modo que esta torna-se um produto que deve ser medido e controlado pelos financiadores externos.

Desse modo, passa a ser enfatizada a educação fundamental como instrumento de sustentação do capitalismo, especialmente responsável por assegurar o potencial produtivo da população pobre e amenizar mazelas sociais. Nas palavras de Libâneo (2016, p. 46-47)

A educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo “de todos”, isto é, dos mais pobres. Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2016, p.46-47)

O interesse dos países ricos pela escola e pelos problemas sociais das regiões mais pobres se deve à necessidade das grandes potências em manter a sua própria sobrevivência e a do sistema capitalista. No caso da educação, ela deve colaborar com a globalização, essencialmente, formando trabalhadores e consumidores mais competentes, satisfazendo as demandas do mercado. A pobreza e a exclusão social também tem sido foco do discurso das políticas sociais, tendo em vista que põem em risco o desenvolvimento do próprio capitalismo, questão contraditória, tendo em vista que as atuais condições de miséria e desemprego são fruto do próprio sistema de exploração capitalista.

Pautadas nos pressupostos do neoliberalismo, as organizações internacionais elaboram reformas que são adotadas por países pobres ou emergentes, que passam a nortear as políticas educacionais desses países, como acontece no Brasil. Segundo Libâneo (2016), os princípios dessas reformas correspondem, na linguagem dos documentos do Banco Mundial, à necessidade de situar o papel da educação nas políticas de ajuste estrutural em função do desenvolvimento econômico, ou seja, a educação é o corretivo necessário para

prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza.

Este alinhamento da função da escola com os ideais econômicos do capitalismo, no qual a escola passa a ser responsável por formar trabalhadores e consumidores e, ainda, ser o meio principal para diminuição dos males trazidos pelo próprio capitalismo, como a pobreza e a marginalidade, segundo Libâneo (2016), tem gerado uma desfiguração da função social da escola

A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: “a elevação intelectual, moral e política dos dominados”. É uma escola que nega validade ao conhecimento universal, perdendo o rumo de sua principal missão social, a missão pedagógica, ficando em segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento das capacidades mentais e a ajuda aos alunos no desenvolvimento do pensamento crítico. (LIBÂNEO, 2016, p. 53)

Ao invés de estar concentrada em oferecer os conhecimentos essenciais para uma formação cultural e científica dos seus alunos, a escola tem se transformado em espaço de compensação emergencial dos direitos sociais não garantidos por falta de investimentos. Essa escola, que passa a se dedicar primordialmente à proteção social, priva os alunos dos conhecimentos através da minimização dos conteúdos, o que ao invés de resolver os problemas sociais tem possibilitado o aumento da exclusão (LIBÂNEO, 2016). Sobre a incapacidade da escola em alterar as desigualdades sociais, como é defendido pelas políticas internacionais, Oliveira contrapõe dizendo

sabemos que a possibilidade da escola de mudar os destinos de seus alunos é bastante reduzida. Como bem nos lembra ainda Tenti Fanfani (2008, p. 14), “se a sociedade não garante direitos básicos às pessoas, as escolas não podem cumprir bem o seu papel”. As instituições são desiguais não só nos seus aspectos físicos e objetivos, mas também por uma complexidade de fatores que as envolvem. (OLIVEIRA, 2013a, p. 23)

A autora chama a atenção para o fato de que a escola interage com as relações sociais mais amplas, apontando para as limitações dessa instituição no sentido de alterar a história de vida dos alunos, deixa claro que, se a sociedade não assegura os direitos fundamentais dos indivíduos, a escola terá maior dificuldade de cumprir com sua histórica função.

No contexto das políticas de compensação emergencial, a escola está numa situação de descrédito, que justifica a sua crise, pois nem está assumindo seu papel de oportunizar os

conhecimentos socialmente valorizados, nem tem garantido a justiça social que se espera dela. Sua função tem se restringido a atuar “como agências formadoras de força de trabalho, enquanto promovem a socialização possível” (OLIVEIRA, 2013a, p. 25).

Entende-se que, diante desse quadro é necessário reposicionar as finalidades da instituição escolar a partir do reconhecimento do papel social da escola no “desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens” (OLIVEIRA, 2013b, p. 245) e não atribuir à escola nenhuma função salvacionista.

O tipo de escola produzida pelas reformas neoliberais é esvaziada de seu sentido enquanto formação humana e passa a ser apenas formadora de sujeitos produtivos, tendo sua razão de ser, seus objetivos, seu currículo e seus processos alterados em função disto.

A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. O que precisa ser desvendado nesses princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem é que, na verdade, trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto. Para isso, é preciso estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, a lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 47-48)

Segundo Libâneo (2016), as políticas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990 no Brasil têm afetado negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores e restringem a educação escolar à solução de ordem econômica e social, comprometendo as finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. O autor destaca ainda que

tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade. (LIBÂNEO, 2016, p. 48)

Freitas também discute o movimento de reformas educacionais que vem ocorrendo nas últimas décadas lembrando que este tem se pautado no modelo americano no qual os

chamados reformadores empresariais propõem alinhar a educação à lógica da produção, com ênfase na gestão e na tecnologia (FREITAS, 2012).

Segundo Freitas (2012), essa forma de pensar a educação escolar representa um novo tecnicismo¹¹.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383)

No modelo meritocrático subtende-se uma igualdade de oportunidades que depende do mérito de cada um para alcançá-los, o que leva à responsabilização pessoal dos sujeitos envolvidos, especialmente os professores.

Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383)

A política dos resultados desconsidera os reais problemas educacionais, transferindo a responsabilidade para professores e alunos, como se todas as fragilidades da educação

¹¹ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. Em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm.

pública dependessem unicamente do esforço e competência destes. A responsabilização dos indivíduos ocasiona uma desresponsabilização do poder público na resolução dos problemas sociais que geram as desigualdades educacionais.

Freitas (2012), referendado em diversas pesquisas, afirma que as políticas educacionais baseadas na meritocracia têm gerado a desmoralização dos professores e não tem acarretado impacto positivo à educação escolar.

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou as escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando. Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Ellio, 2011; Davier, 2011; Marshet al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS, 2012, p. 385)

Além dos efeitos nocivos da meritocracia, esse tipo de política gera um estreitamento do currículo escolar. As avaliações passam a ditar o que deve ser ensinado nas salas aula e dimensões importantes da formação humana são deixadas de lado. Isso se deve ao estabelecimento de um currículo mínimo a ser desenvolvido nas escolas públicas.

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (FREITAS, 2012, p. 389)

Não há nada mais desigual do que oferecer uma formação mínima para os pobres enquanto os filhos das classes mais abastadas estão se beneficiando de uma educação mais global. Daí percebe-se como as políticas educacionais desenvolvidas no contexto neoliberal tem se mostrado extremamente excludentes apesar de um discurso que professa a defesa pela qualidade do ensino e redução das desigualdades. Na verdade, através dessas reformas, tem se oferecido uma educação reduzida para os pobres, marcada pelo controle externo à escola e

pela culpabilização dos professores pelo insucesso dos resultados. Como denuncia Libâneo, “a escola para os pobres não precisa centrar-se na aprendizagem cognitiva dos alunos, mas na oferta de um pacote de competências mínimas como um “kit de sobrevivência” (LIBÂNEO, 2010, p. 579-580)”.

Freitas (2012) denuncia que limitar a educação dos pobres ao básico, sob a justificativa de que os outros aspectos dependem do básico, significa

postergar para algum futuro não próximo a real formação da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um “conhecimento básico”, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. (FREITAS, 2012, p. 389-390)

Desse modo, essa formação básica é na verdade a usurpação do direito dos pobres a uma educação completa e sólida, que os permitirão desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais. Como bem afirmou Libâneo

uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, a escola não promove a justiça social que pode vir da educação e do ensino. (LIBÂNEO, 2011, p. 454)

Associada aos problemas da meritocracia e do currículo reduzido, Freitas (2012) ressalta a pressão que envolve os procedimentos de avaliação da aprendizagem nessa política de resultados, capaz de alterar o estado emocional de professores que passam a ter atitudes antiéticas inimagináveis em outro tipo de educação.

As variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob controle do professor. Esta pressão e controle produzem um sentimento de impotência, associada à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude. Multiplicam-se os casos de ajuda do próprio professor durante a realização de exames, quando não a simples alteração da nota obtida pelo aluno em testes (Tucker, 2010; Georgia, 2011; Leung, 2004). Juntam-se a estes os casos de fraudes no interior das prestadoras de serviço que constroem, aplicam e corrigem os testes (Farley, 2009). O pagamento através de bônus (Soares & Hachem, 2010; Brooke, 2011) definidos pelo desempenho dos alunos contribui para agravar estas fraudes e desmoraliza ainda mais o magistério, além de ter-se revelado uma medida que não

contribui para a melhoria do ensino (Davier, 2011; Baker, 2010; Hout & Ellio, 2011; Springer & Winters, 2009). (FREITAS, 2012, p. 392-393)

Percebe-se então uma descaracterização do papel da escola e do professor, promovidos pela pressão de políticas que visam uma educação-mercadoria para atender a interesses econômicos, desfigurando a escola, seus professores e seus objetivos. Como resultados, é oferecido um ensino cada vez mais raso, um clima escolar nocivo, alunos com carências educacionais imensas e professores cada vez mais desmoralizados, desmotivados e sem autonomia.

Hypolito (2009) denuncia que por trás do discurso reformista de qualidade e eficiência dos sistemas educacionais existe um processo de enfraquecimento da autonomia docente, de modo que este perde o controle sobre o que e como ensinar.

Há nessas proposições, de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente, e, de outro lado, um rígido controle pedagógico, bastante controlado (como, por exemplo, o modelo baseado em provas para avaliação do sistema em larga escala e a proposta de um currículo padronizado), que é a própria negação da autonomia docente. Essa aparente contradição mostra que, simultaneamente às proposições de aumentar a autonomia escolar – pelo menos discursivamente –, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico, o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar. (HYPOLITO, 2009, p. 104)

Desse modo, o autor conclui que as políticas neoliberais, através do controle político e técnico da educação, têm impactado o trabalho docente, gerando um processo de intensificação e auto-intensificação do trabalho do professor.

Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação. (HYPOLITO, 2009, p. 108)

A intensificação do trabalho do professor é tão maçante, que faz com que ele não só se conforme com as pressões desse novo sistema escolar, como também comece a absorvê-lo como uma necessidade, algo que ele precisa realizar para alcançar os objetivos do seu trabalho. Assim, acaba ficando dependente deste modelo e passa a cobrar-se no sentido de alcançar as metas estabelecidas, sem ao menos conseguir refletir sobre os seus propósitos. O

objetivo das ideias gerencialistas de cunho neoliberal é, exatamente, “fabricar docentes autoadministrados, escolhedores e consumidores. Um ideário da educação de uma sociedade de mercado para formar estudantes consumidores, escolhedores e autoadministrados” (HYPOLITO, 2009, p. 109).

Diretamente ligada à intensificação, a precarização do trabalho docente é também uma consequência da forma neotecnicista de se fazer a educação. O modelo educacional de cima para baixo reduz as possibilidades de tomada de decisões no tocante às questões pedagógicas, de modo que o professor é tido como desqualificado ao pensar as questões didáticas centrais do processo de ensino-aprendizagem, passando a ser responsável por executar o ensino que já foi planejado por outros, o que fica bem claro na tendência de apostilamento das redes (FREITAS, 2012, p. 394).

A desqualificação do trabalho do professor o acompanha desde a sua formação. Pereira e Peixoto (2009) ao tratar das políticas de formação de professores alerta que estas também não fogem ao raio de ação do movimento reformista neoliberal

Assim, um número nunca antes produzido de regulamentações foi formatando, cercando, disciplinando, controlando a formação de professores e os sentidos foram: 1. acentuação da fragilização da formação dos professores agora entregue, em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto, à obtenção do lucro; 2. consequente desapropriação dos professores dos seus instrumentos como as teorias, os conteúdos, os métodos [...]; 3. interferência da lógica da produtividade através dos financiamentos e processos de avaliação; 4. barateamento em tempo e recursos da formação e dos espaços de trabalho dos professores, as escolas estão pobres de espaços, livros, laboratórios e quando os há os professores não sabem usá-los e não têm suportes pedagógicos para tal; 5. desconfiança da ciência e da filosofia como conhecimentos necessários à escola; 6. defesa da razão instrumental e das respostas imediatas. (PEREIRA e PEIXOTO, 2009, p. 221-222)

Trata-se de uma formação aligeirada, barata e pedagogicamente pobre. Para quê professores amplamente formados se não há interesse em que a cultura socialmente produzida seja realmente transmitida? “Aos professores a quem cabe a formação para um trabalho de transmissão dessas heranças tem-lhe sido dado pouco e pago igualmente pouco pelo seu trabalho” (PEREIRA e PEIXOTO, 2009, p. 221).

As autoras concluem então que “a formação é formatada na razão instrumental da ordem societária do capital” e que

a formação do professor reflexivo da prática e de competências e do professor, do gestor - é o “golpe de mestre” para o controle, a alienação e a

conformação do trabalho do professor ao projeto societário do capital na sua fase de reestruturação monopolista, pois se trata de conformar a formação às atividades cujas explicações são elas mesmas, estamos no campo do senso comum e do individualismo empírico, estamos longe de uma visão e procedimentos que se reportam a teorias críticas e ao indivíduo concreto. (PEREIRA e PEIXOTO, 2009, p. 222).

Neste sentido, podemos perceber como as reformas implementadas nas últimas décadas têm impactado negativamente a escola, o trabalho dos professores e, principalmente, a educação das crianças e jovens. O ritmo que as políticas educacionais, de cunho mercadológico, tem implantado na escola, tem transmutado suas características de instituição educativa e levado à alteração de suas práticas, objetivos e princípios em prol de atender as exigências de tais políticas. Como resultado, temos visto uma escola com uma tendência tecnicista, controlada, burocratizada, mecânica, com professores expropriados de sua autonomia e das habilidades inerentes ao seu papel e, ainda, uma educação empobrecida e duvidosa no que diz respeito a qualidade da formação despendida aos alunos. Tudo bem diferente do que essas políticas prometem como resultado. Diante desse contexto de precarização pelo qual tem passado as escolas e seus professores, discutiremos os desafios da prática docente numa perspectiva emancipadora.

3.2 Os desafios de uma prática docente de perspectiva emancipadora em um contexto de reformas neoliberais

Considerando as finalidades da educação escolar sob uma perspectiva emancipadora, não é possível realizar a discussão sobre o tempo pedagógico sem pensar nas circunstâncias nas quais o professor realiza seu trabalho. Para tanto, privilegiaremos nessa seção as implicações no trabalho docente das políticas educacionais no contexto das relações neoliberais.

É sabido que as reformas educacionais de cunho neoliberal implementadas no Brasil a partir da década de 90 trouxeram mudanças significativas para a escola e para o trabalho do professor. Tais reformas realizaram a internacionalização das políticas para a educação com a adequação da escola à dinâmica do capitalismo mundial.

A lógica do mercado aplicada à educação tem trazido novas exigências para os trabalhadores em educação, “expressas na intensificação e precarização do trabalho, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados” (EVANGELISTA, 2012, p. 43).

Desse modo, as escolas têm recebido novas demandas e os professores têm sido responsabilizados pelo alcance de metas e objetivos impostos pelo sistema. Como observa Oliveira (2004)

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder as exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Na fala de uma das professoras entrevistadas podemos perceber como a ideia do professor polivalente tem alterado a imagem do docente

Então a gente tem essa missão de ser um professor, porque dizem que o professor é um psicólogo, ele é um pai, ele é uma mãe, e realmente existe uma mistura disso tudo e a gente tem que saber a hora de conversar, de chamar a atenção pra que eles prestem atenção [...]. (professora A)

Essa imagem do professor que precisa dar conta de tudo e “também” de ensinar acabou sendo incorporada pelos próprios docentes, que passam a se responsabilizar por tarefas diversas e não se dão conta da situação de despersonalização e desvalorização que tem comprometido o reconhecimento de sua atividade.

Tal alargamento das funções da escola e do professor gera um processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente, tendo em vista que esse professor passa a ter que dar conta de várias tarefas e, em contraposição, vai perdendo cada vez mais sua autonomia de pensar e desenvolver o seu trabalho.

Para Evangelista (2012, p. 39), “A ideia de professor protagonista, polivalente, flexível ou superprofessor traz importantes decorrências para o trabalho docente, intensifica-o e precariza-o”, à medida que gera uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades que trazem desgaste e sofrimento para o professor. Como assevera Evangelista

Essa estratégia perversa obscurece os interesses hegemônicos em presença que, de fato, definem as políticas educacionais e conduzem o professor a várias espécies de sofrimento, posto que ele se depara cotidianamente com declarações sobre sua “alegada incompetência” e sua alardeada responsabilidade na produção de alunos fracassados e desempregados (EVANGELISTA, 2012, p. 47)

Além da imposição de responsabilidades que extrapolam o campo de atuação do professor, estes passam a perder o controle sobre o seu trabalho, que passa a ser pensado e controlado por outros, contribuindo com o processo de desqualificação e desvalorização do trabalho docente. A esse respeito, Apple e Teitelbaun declaram

Estamos todos testemunhando ou experimentando algumas importantes transformações que terão um forte impacto sobre como realizamos nossos trabalhos e quem decidirá se estamos realizando-o bem ou não. [...] As mudanças das estruturas de controle do trabalho dos professores em áreas algo distantes dos corredores e das salas de aula das escolas terá importantes implicações em relação a saber se o conteúdo e a pedagogia de nossas escolas terão afinal qualquer efeito crítico. (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 64)

O processo de desqualificação do trabalho docente tem se expressado no controle de suas tarefas, através do aumento da burocracia que reduz o professor de sujeito que pensa a aprendizagem a um simples tarefeiro mergulhado numa rotina maçante, que o impede de refletir sobre suas próprias condições de trabalho e do ensino que está realizando. Podemos observar o aspecto da burocratização que tem invadido as salas de aulas nas palavras de um dos professores entrevistados nesta pesquisa

Também tenho que tá preenchendo aquelas cadernetas e os assuntos que foram abordados durante a aula, é a parte burocrática. A escola fez também uma ficha individual pra gente preencher em relação ao comportamento do aluno, se ele esqueceu o livro, esqueceu caneta, o caderno, a borracha, se ele deixou de fazer as atividades, isso aí demora, demanda muito tempo, porque são quarenta alunos dentro de sala e muitas vezes uma turma de quarenta alunos não faz a atividade, aí tu tem que preencher um por um, atrapalha bastante, a gente perde bastante tempo, enquanto isso a maioria, setenta, oitenta por cento começa a bagunçar. (professor M)

As atividades apontadas pelo professor como burocracias que são desempenhadas no momento da aula fazem parte de uma vasta relação de tarefas que os professores precisam realizar dentro e fora da sala de aula, a fim de atender as exigências que tem origem fora da escola, resultantes de políticas pautadas no controle e gerenciamento da educação.

A condição a qual tem sido exposta a atividade do professor tem afetado tanto a sua dignidade como profissional, como a própria aprendizagem dos alunos, os quais estão diante de um professor assoberbado, controlado e com as habilidades necessárias ao exercício da sua função comprometidas por essa estrutura montada nas escolas nos últimos anos.

Os efeitos nocivos do controle sobre o trabalho dos professores são agravados pelas condições de trabalho precárias vividas pelos professores que estão expostos a trabalhar em

salas de aulas em más condições, excessivo número de alunos por sala, baixos salários, excessivas horas de trabalho, muitas vezes em várias escolas, contratos provisórios que prejudicam a profissionalização da categoria docente, entre outras questões.

Nesta pesquisa, muitos professores apontaram as condições físicas das salas como fator que impede o bom andamento da aula

se fosse uma escola climatizada, uma escola... não digo de primeiro mundo, mas pelo menos uma escola que tenha condição... é sessenta minutos! Tá bom, dá dá dá, mas pra uma escola que falta ventilador, uma escola super quente, entendeu?! Que falta cadeira, as vezes falta pincel, o quadro negro não presta, é todo riscado, fica todo manchado [...] é preocupações que nós temos em dar uma boa aula e acaba não dando por interferência da estrutura, a estrutura não é boa, entendeu? O clima também não ajuda, no inverno eles aprendem muito mais do que no verão. (professor E)

agora o que tá atrapalhando é a falta de cadeira (risos) [...] os alunos têm que sair da sala pra poder procurar carteira, eles chegam na sala não tem cadeira, eles vão atrás, vão nas outras salas perguntar se tem cadeira, ah! só aí já é dez vinte minutos que perde. Atrapalha, atrapalha mesmo, isso aconteceu o ano inteiro. (professor C)

Além da falta de cadeiras, fato que foi constatado nas duas escolas, tivemos também relatado como fator relevante o calor nas salas de aula, que contam com poucos ventiladores e uma grande quantidade de alunos por sala.

[...] no inverno é mais frio eles ficam mais quietos, mais concentrados, eles não conseguem se concentrar por causa do calor intenso que é dentro de sala, não conseguem. [...] nem pelo professor, é pelos alunos climatizado entendeu porque é muito quente as salas são baixinhas, no nosso clima o verão tá dando quase quarenta grau de... é quentura imensa entendeu, não temos condições. (professor E)

[...] aprender eles não aprendem, eles não querem saber da matéria do professor, de nada, sem falar na quentura da sala, que isso é muito relevante, sala pequena e muito quente, muito! [...] eu vejo o meu filho ele estuda no CERB lá o ambiente é climatizado, ele tira nota boa, [...] se tivesse os bebedouros dentro da sala não precisava sair: “professor eu to morrendo de sede!”... uma escola padrão, mas nós temos uma escola caindo aos pedaços, quase todas estão caindo aos pedaços, dificulta a aprendizagem, tem que mexer na estrutura, melhorar a estrutura das salas de aula pro professor vim, né?! (professor E)

Além do calor, os professores apontam também para a dificuldade que se impõe em orientar um grande número de alunos numa aula, especialmente quando existem alunos com algum tipo de deficiência.

[...] era preciso ter pouco aluno em sala de aula, ter no máximo uns vinte e cinco alunos, porque é muito aluno, atrapalha, não dá tempo de dar atenção pra todo mundo, principalmente quem é professor de matemática, que muitas vezes vem aluno que tem deficiência e ele não consegue chegar e explicar um determinado assunto, ele não consegue concluir, o processo de aprendizado dele é fraco e não consegue acompanhar, então pra tu dar atenção para quarenta alunos já é mais complicado, aí já começa a baderna, já era um grande passo pra melhorar o aproveitamento do tempo. Então, uma coisa que a escola ou a instituição poderia fazer, seria diminuir o número de alunos na sala. (professor E)

Segundo o professor, o número excessivo de alunos nas salas de aula tem relação direta com a indisciplina e, conseqüentemente, com a má utilização do tempo pedagógico.

A carga horária dos professores, especialmente os de contrato provisório, também pode ser considerada como elemento que contribui com o processo de precarização do trabalho docente, trazendo conseqüências para a organização do tempo de efetiva aprendizagem. Ao perguntarmos a uma das professoras quais os fatores que poderiam impedir uma boa organização da aula, ela aponta para a necessidade do planejamento adequado e critica a carga de trabalho a qual estão submetidos alguns docentes

[...] hoje em dia o professor novo contratado, a carga horária dele é vinte horas, ele não tem tempo pra nada, muitas vezes nem pra ir almoçar, é cinco horas de manhã e cinco horas a tarde. No meu caso é só dezesseis, ainda tenho uma folga, então nesta folga eu to em casa, ou eu venho pra escola fazer alguma atividade, alguma coisa, eu tenho como pesquisar, mas os professores novos não, eles têm cinquenta minutos de folga durante a semana. [...] às vezes a gente conversando no grupo dos professores, tem é domingo que o professor passa o domingo todinho planejando lá, verificando as atividades dele, a vida pessoal dele muitas vezes é deixada de lado pra ele trabalhar. (professora F)

Apple e Teitelbaun (1991) falam de uma degradação do trabalho como um “presente” dos atuais arranjos econômicos, que têm submetido o ensino e os professores às mesmas pressões de outros trabalhadores do mercado, sem levar em consideração a especificidade do trabalho docente (APPLE; TEITELBAUN, 1991).

Os autores chamam a atenção para os perigos da desqualificação dos professores quanto à perda de autonomia no desenvolvimento do seu trabalho: “quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas autorreflexivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas” (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 66). O professor se vê expropriado da função intelectual na execução do seu trabalho, perdendo de vista habilidades importantes da sua profissão, tais como as práticas de pensar o seu fazer diário como o “estabelecendo objetivos

curriculares relevantes, determinando conteúdos, planejando lições e estratégias instrucionais, individualizando a instrução com base num conhecimento íntimo dos desejos e necessidades dos estudantes, e assim por diante” (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 67).

Em muitos momentos da pesquisa, percebemos nas falas e ações dos professores um profissional que, muitas vezes, não reflete pedagogicamente sobre os problemas que envolvem a sala de aula e o seu trabalho. A responsabilização dos alunos, da secretaria, da direção, da escola, substitui sempre uma reflexão sobre o trabalho pedagógico que está sendo realizado por ele. Será que este professor não se enxerga mais como sujeito importante no processo de ensino-aprendizagem? Será que não consegue se ver no contexto das políticas educacionais atuais e os efeitos sobre o seu trabalho? É possível que este professor tenha perdido a crença na sua capacidade, autonomia (relativa) e condições para resistir às situações que se impõem negativamente sobre a sua prática?

Observamos na fala de um dos professores, ao tentar sugerir soluções para o bom aproveitamento do tempo pedagógico, um exemplo de como capacidades críticas que precisam ser inerentes aos professores têm sido perdidas.

Acho que premiar os alunos que saem do nível baixo também seria bom, a escola premiar eles, colocar como destaque, não só os alunos bons, e sim aqueles alunos que saíram do nível muito baixo pra um adequado.
(professor E)

Considerar a aprendizagem como uma questão de esforço e estímulo e não de situações didáticas organizadas pelo professor para tal fim expressa a falta de domínio por parte do professor, de conceitos didáticos importantes à sua prática pedagógica. Porém, como já foi dito, essa condição está longe de ser um caso isolado. Nossos professores têm passado por um processo de perda da autonomia intelectual e desqualificação que vem desde sua formação, fazendo com que tenham muitas de suas capacidades atrofiadas pela falta de uso.

O registro de uma das aulas observadas mostra um professor com dificuldades de interagir e mobilizar sua turma

(15h15) Entrei junto com o professor na sala. Ele foi direto para sua mesa, não fez nenhum contato com os alunos ainda. Os alunos entram, saem, gritam, abrem e fecham a porta. O Professor já está no quadro escrevendo uma atividade. Boa parte dos alunos anda pela sala. O professor continua no quadro, não se vira pra turma, não interfere em nada. Uma aluna fala com ele, ele abaixa com o ouvido bem próximos a ela, o barulho é intenso. Início da aula – 15h15 (Diário de campo, terça-feira, 13 de outubro de 2015)

Ao vermos uma descrição como esta, podemos tender a criticar a capacidade do professor, mas é importante que realizemos essa reflexão do ponto de vista da precarização do trabalho deste. Que condições permitiram que um professor, formado na academia, concursado, com anos de experiência realize seu trabalho de forma tão anti-pedagógica? Quais as dificuldades encontradas por esse professor? Como um sistema que zela tanto pelo controle não capta tal condição? Quais capacidades foram perdidas por esse professor no contexto da sua formação e do seu trabalho?

É importante pensar que isso não acontece despreziosamente. A perda de autonomia, autorreflexão e resistência fazem parte de um plano de adequação dos professores à lógica do mercado, onde uns são requisitados a pensar e outros a simplesmente reproduzir as tarefas programadas e para tanto não precisam refletir mais profundamente. A reflexão pedagógica passa a se transformar em técnicas de fazer, que se bem aplicadas por um bom profissional, darão resultados. Porém, se mal aplicadas por um péssimo professor, não gerarão o resultado esperado, que é a aprendizagem produto. Involuntariamente os professores respondem a essas pressões procurando repassar essa pesada responsabilidade a outros, especialmente ao comportamento dos alunos.

Nesse processo, as habilidades docentes tornam-se cada vez mais desnecessárias, favorecendo o controle do trabalho do professor e a sua desprofissionalização

as próprias coisas que tornam o ensino uma atividade profissional - o controle do seu próprio tempo e conhecimento - são também dissipadas. Não existe nenhuma fórmula melhor para a alienação e o desânimo que a perda de controle do próprio trabalho (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 67).

O resultado dessa política de controle gerencial sobre o trabalho docente e sobre o currículo a ser ensinado tem atingindo tanto os professores, transformando-os em “executores alienados de planos alheios” (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 67), como a própria qualidade do ensino.

Sobre o processo de proletarização dos professores, Pucci *et al* (1991, p.91) afirma que os funcionários da educação têm sido transformados em “trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais trabalhadores”, salientando que a classe de professores

[...] de um lado se proletariza quanto ao salário, condições de trabalho e de vida, de outro, se proletariza no sentido de que toma consciência de sua

situação de classe, organiza e articula suas lutas junto com os demais trabalhadores. (PUCCI *et al*, 1991, p. 92-93)

Já Hypolito (1991), por sua vez, fala de uma situação de contradição e ambivalência vivida pelo professorado, de modo que este situa-se entre o profissionalismo e a proletarização

[...] porque estes estão submetidos a um processo de proletarização que, se não perfeitamente configurado, está em pleno desenvolvimento. Por outro lado, somente o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora. Um trabalhador é aquele que, além de vender sua força de trabalho, não possui o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho. O professor, mesmo já apresentando fortes características daquilo que pode ser definido como classe trabalhadora, ainda mantém boa parte do controle sobre o seu trabalho, ainda goza de uma certa autonomia e, em muitos casos, não é facilmente substituído pela máquina. (HYPOLITO, 1991, p. 12)

Apesar dessa ambivalência, o autor destaca que no Brasil os professores podem ser situados mais como classe trabalhadora do que como categoria profissional, tendo em vista as condições de trabalho precárias, baixos salários e pouco prestígio. E, apesar de os professores estarem se organizando como categoria em busca de regulamentação da profissão, “o professorado está em processo de formação, no sentido de constituir-se parte da classe trabalhadora” (HYPOLITO, 1991, p. 14)

Sobre isso, Enguita (1991), afirma que a docência está localizada em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização

Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um deles é o constituído pelos docentes. (ENGUITA, 1991, p. 43)

Tendo em vista que a proletarização é “o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUITA, 1991, p. 46), podemos entender que os professores, como categoria, assim como outros trabalhadores

assalariados, encontram-se num processo de proletarização.

Neste sentido, o autor conclui que a categoria docente possui traços tanto dos grupos profissionais como das classes operárias, sobre o que afirma

Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação ao conjunto dos trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. (ENGUIITA, 1991, p. 50)

Apesar da especificidade do trabalho docente, as reformas educacionais neoliberais têm alterado profundamente o modo como a escola se organiza e o trabalho do professor. O controle, a exigência por resultados, a ampliação das tarefas dos professores, a responsabilização e tantos outros mecanismos, associados aos baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho, têm precarizado, desqualificado e desvalorizado a função docente, aproximando-a cada vez mais da proletarização.

As reformas educativas neoliberais, portanto, impactaram significativamente a educação escolar. Os interesses hegemônicos subjulgaram a escola às exigências da produção e do mercado, passando a controlar seus objetivos e práticas, tendo em vista a defesa dos interesses do mercado. Ao mesmo tempo em que controla e responsabiliza a escola e professores pelo alcance de objetivos, excluiu os sujeitos da escola das decisões que realmente importam. Ao passo que a escola tem suas atribuições multiplicadas, vai perdendo sua especificidade de instituição educativa e formadora de sujeitos críticos portadores de conhecimentos científicos, culturais e éticos importantes a todos.

Desse modo, entendemos que tais reformas não têm trazido benefícios para a educação das novas gerações, pelo contrário, tem descaracterizado a escola, despersonificado seus professores e tirado o direito das crianças e jovens de terem acesso a uma educação de qualidade do ponto de vista de uma formação ampla e libertária.

Enxergar as forças e interesses que têm empurrado a escola para esta condição é fundamental para que possamos criticar esses rumos e buscar alternativas para a transformação da escola.

As transformações que tem ocorrido no meio educacional não têm se concentrado apenas na escola, mas procurado realizar mudanças em todas as frentes concernentes à educação, inclusive na formação dos futuros professores, estabelecendo sua lógica também nos currículos dos cursos de formação docente, como veremos na seção seguinte.

3.3 A formação de professores e os desafios na organização do tempo pedagógico na sala de aula

A formação dos professores da educação básica é realizada, no Brasil, prioritariamente, em licenciaturas em instituições públicas e privadas de ensino superior. Hoje as instituições privadas concentram maior número de matrículas que as públicas, sendo 50% dos cursos ofertados à distância (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, cap. 5). O deslocamento da formação de professores para fora da universidade e dos centros de educação trazem discussões a respeito da qualidade da formação docente, tendo em vista o deficiente acompanhamento desses cursos pelo MEC, especialmente os oferecidos à distância.

Mas é nos currículos das licenciaturas oferecidas nas diversas IES que se encontra a grande preocupação a respeito da formação inicial do professor. Gatti, Barretto e André, (2011, cap. 5) enfatizam o descompasso existente entre o que preconizam os documentos oficiais e o currículo realizado pelas instituições formadoras, principalmente em relação à integração teoria e prática. Em estudo realizado em 2009, Gatti e Nunes analisaram as disciplinas de diversas instituições formadoras de várias partes do Brasil e verificaram que o currículo desses cursos era altamente fragmentado e com concentração em disciplinas específicas em detrimento das disciplinas destinadas à formação profissional. Nos currículos das licenciaturas em pedagogia, o estudo apresenta “evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, política e contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional professor (a) vai atuar” (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, cap. 5, p. 114). Nas demais licenciaturas, o quadro não é diferente, de forma que a maior parte da carga horária é de disciplinas relativas aos conhecimentos específicos da área e as disciplinas relativas aos conhecimentos específicos para a docência ocupam menor espaço.

É nesse sentido que Gatti, Barretto e André afirmam que na constituição das disciplinas dos cursos de formação de professores inexistem um eixo formativo claro para a docência, havendo apenas “uma pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério da educação básica.” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 116). Decorrem dessa fragilidade no currículo formador as dificuldades de seu trabalho quando colocado em contato com os desafios concretos do trabalho docente.

Desse modo, para que os cursos de formação de professores atendam à necessidade formativa dos docentes é necessário, antes de tudo, que articule teoria e prática, centralizando a formação do professor, de forma que este adquira competência didática para atuar na educação básica e não apenas formando um especialista, o que acaba desconfigurando o perfil do professor. Para Gatti,

A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2012, p. 29)

Dessa formação recebida pelos professores nos cursos de especialização no formato atual é que decorrem as dificuldades e limites encontrados pelos docentes quando se defrontam com seu campo de atuação, a sala de aula.

As fragilidades na aplicação das políticas públicas concernentes à formação docente acabaram gerando o que Gatti, Barretto e André (2011, p. 134) chamaram de “crise na formação inicial de professores para a educação básica”, em função dos problemas diversos que têm afetado os cursos de formação de professores, principalmente em relação à oferta dos cursos e a contribuição destes para a formação de docentes para a educação básica.

A fragmentação formativa e a generalidade dos currículos revelam uma formação essencialmente disciplinar, que não prioriza a “função social própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 136), revelando um desalinhamento dos professores com as demandas da educação básica em detrimento de uma valorização das áreas específicas de conhecimento. Tal condição gera uma despersonalização do professor, que passa a se ver como um profissional especialista e não como um professor. Como solução, Gatti, Barretto e André (2011), afirmam que

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p. 136)

Nesse sentido, podemos entender que os atuais cursos de formação inicial necessitam

repensar seus projetos curriculares, de modo a garantir uma formação na qual as dimensões teórico-práticas se manifestem organicamente articuladas às necessidades de uma qualificação profissional do professor da educação básica, na construção e reelaboração dos saberes necessários ao enfrentamento das situações que surgem no interior da sala de aula. É possível que esse descompasso teórico-prático da formação leve a um despreparo dos professores no enfrentamento das situações reais da sala de aula, e os impulsionem a desenvolver estratégias de superação que, muitas vezes, desvirtuam-se do adequado ao seu trabalho enquanto professor.

No caso da organização do tempo pedagógico, muitas questões podem influenciar a possível má administração deste na sala de aula. Fatores como o excesso de alunos nas salas, grande demanda burocrática, indisciplina, e tantos outros, combinados com uma deficiente habilidade na mobilização da turma e na mediação dos conteúdos, característicos de uma formação pedagogicamente e didaticamente fraca, podem ser os geradores de uma organização inadequada do tempo pedagógico nas salas de aula.

Desse modo, é possível então concluir que os desafios encontrados pelos docentes na organização do tempo pedagógico estão relacionados também com a sua formação. O professor que recebe uma formação mais ampla e se torna habilitado, tanto na sua especialidade quanto nos conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao seu trabalho, tem melhores condições de desenvolver situações, meios e formas didáticas que contribuam com a realização de um processo ensino-aprendizagem propiciador do desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético e estético dos alunos.

As prováveis deficiências em relação à organização criativa do tempo pedagógico pelos professores brasileiros precisam ser mais bem investigadas e analisadas, de modo que se identifiquem os fatores que geram tais problemas e se indique como os processos de formação docente podem municiar esses profissionais na superação desses dilemas.

É importante ainda que se estabeleçam políticas públicas mais consistentes, que busquem resolver os problemas estruturais e curriculares existentes hoje nas licenciaturas e a desarticulação da formação continuada dos professores, de modo a tornar a formação docente mais alinhada às demandas da educação básica.

Não é demais observar que pela postura teórica assumida nessa pesquisa, essas demandas referem-se àquelas ligadas aos reais e concretos interesses dos alunos face a uma sociedade marcada por relações sociais excludentes. Trata-se da apropriação ativa e criativa por parte dos educandos do saber sistematizado.

Quanto aos estudos sobre a formação inicial dos professores, é importante destacar

que, ter atenção às lacunas dessa formação não significa assumir uma postura de supervalorização da prática em detrimento da teoria. Agir assim é caminhar na direção das intenções das políticas educacionais neotecnicistas que vêm sendo implementadas desde os anos de 1990. Ao contrário, vê-se a necessidade de uma sólida formação teórico-prática de longa duração.

Neste capítulo buscamos refletir sobre as reformas educativas ocorridas nos últimos anos e como estas têm afetado a escola, o trabalho do professor e formação docente.

Com base nessa reflexão, nos dados da pesquisa empírica realizada e amparados pelo referencial teórico deste estudo, procuramos, no capítulo seguinte, discutir as finalidades do processo de ensino-aprendizagem e realizar indicações para uma organização do tempo pedagógico numa perspectiva emancipadora.

CAPÍTULO IV – A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO: INDICAÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA FUNÇÃO ESCOLAR

Este capítulo destina-se à análise da organização do tempo pedagógico a partir da visão dos sujeitos da pesquisa e da interlocução com o referencial teórico estudado, com vistas a estabelecer uma compreensão mais próxima da concretude da realidade da prática docente, no que tange ao tempo pedagógico, de modo a extrair elementos esclarecedores da pergunta que nos acompanha no percurso dessa pesquisa, qual seja: a organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar? Desse modo, buscamos analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades clássicas da educação escolar.

As reflexões aqui apresentadas constituem-se em um momento privilegiado da exposição, pois procura-se estabelecer um diálogo com os professores, a partir dos depoimentos e registros das observações considerados significativos para os objetivos da investigação, como também, de uma interlocução com autores que em seus estudos tratam das questões com as quais nos defrontamos, de modo a identificarmos quais são as práticas que se aproximam, assim como aquelas que se distanciam dos objetivos do processo ensino-aprendizagem. Além de sinalizarmos para os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à uma organização do tempo pedagógico, que privilegie a aprendizagem significativa dos alunos.

Para trazermos a discussão sobre uma perspectiva crítica e emancipadora da organização do tempo escolar, consideramos importante retomarmos quem são os sujeitos da pesquisa.

4.1 Quem são os sujeitos da pesquisa

Inicialmente considera-se importante expressar a concepção de sujeito com a qual trabalha-se, pois em sintonia com Faria (2011, p. 189), é necessário compreender cada um dos sujeitos da pesquisa “como portador único de trajetórias teóricas, percursos profissionais e pessoais, bastantes peculiares de sua intersubjetividade. Significa dizer que eles não entraram de modo isolado, autonomizados” das relações que constituem o seu ser no mundo. A autora afirma ainda que

cada homem e cada mulher vão se apropriando das objetivações existentes na sociedade em que vivem, no quadro das mais densas e intensas relações

sociais, e nessa apropriação reside o processo de construção da sua subjetividade. Esta não se elabora a partir do nada, nem num quadro de isolamento, mas a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular está inserido.(FARIA, 2011, p.189)

A partir dessa compreensão, retomamos as características e critérios dos sujeitos desta pesquisa. Estes são professores da rede estadual de ensino, de contrato efetivo e provisório, com um perfil bastante diversificado, variando entre homens e mulheres com idades entre 33 e 59 anos e tempo de experiência profissional no magistério de cinco a vinte e seis anos.

Todos os professores participantes lecionam em turmas de 6º e 9º anos e atuam na disciplina de sua formação. A maioria deles teve formação inicial na UFAC e não possuem curso de pós-graduação.

Ao contrário do que pensávamos, a maioria dos professores leciona apenas um turno. Dos onze professores, sete lecionam apenas um turno e quatro lecionam os dois turnos. Três desses professores têm outra profissão além da docência.

Através da entrevista e observação das aulas pudemos nos aproximar do que pensam e vivenciam os professores que atuam na rede pública, suas dificuldades, limitações e experiências na organização do trabalho pedagógico.

Ao analisar os dados coletados emergiram um conjunto de categorias que consideramos centrais nesse estudo, a saber: prática pedagógica, disciplina/indisciplina, planejamento de ensino e relação professor-aluno, as quais serão discutidas nas seções seguintes.

Trataremos primeiramente da categoria prática pedagógica, por sua centralidade e implicações com as demais.

4.2 A dimensão pedagógica do trabalho do professor

No percurso da pesquisa, além de buscar garantir uma consistente fundamentação teórica para a compreensão do objeto, procuramos nos aproximar da sala de aula no intuito de conhecer como os fenômenos se apresentam na prática, nas condições reais e materiais em que ocorrem. As entrevistas e observações realizadas com os professores nos permitiram ter contato com essa realidade, as representações dos sujeitos, as percepções que estes têm de sua prática, suas visões mundo, de educação, de ensino e de aprendizagem. Pudemos também observar como essas visões se materializam no fazer do professor durante suas

aulas, como a dinâmica viva da sala de aula pode requerer do professor uma organização e uma intencionalidade do ensino e, conseqüentemente, do tempo destinado a ele.

Os dados empíricos coletados trouxeram várias questões para a reflexão sobre o tempo pedagógico na sala de aula, porém mostraram também algumas inquietações a respeito de algo que é nuclear para a discussão desse objeto: a prática pedagógica. A partir dos relatos e observações extraídos no trabalho de campo e das premissas teóricas assumidas na pesquisa a respeito da função da escola, das finalidades do processo ensino-aprendizagem e do trabalho do professor, surgem os seguintes questionamentos: onde está o sentido educativo dessa fala? O que há de pedagógico nessa prática docente? Será que o professor tem noção da dimensão pedagógico-didática do seu trabalho? Como discutir o tempo pedagógico se existem evidências de uma ausência de atividade significativa?

Desse modo, entendemos que seja importante discutir aqui o conceito de prática pedagógica para então refletir sobre o tempo pedagógico com base na pesquisa realizada.

O conceito de práticas pedagógicas refere-se às “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154). São, portanto, práticas sociais que visam alcançar objetivos pedagógicos, são práticas mediadoras do processo de ensinar e aprender, mas que também antecedem a prática da sala de aula no momento em que envolvem decisões e escolhas prévias (FRANCO, 2012). Consideramos importante observar que são muitos os agentes que repercutem na ação docente, o que configura que essa prática está sujeita à influência de múltiplos fatores, que vão desde questões de carreira, salários, condições de trabalho e saúde, até fatores relacionados a sua formação.

Qualquer atividade realizada na sala de aula ou fora dela, só alcança o status de atividade pedagógica se tiver objetivos bem definidos. Não pode ser qualquer objetivo, mas expectativas pactuadas pelo coletivo e não apenas impostas como receituário do que deve se ensinar na sala de aula. Para se alcançar determinado propósito educacional é necessário um planejamento que demonstre a intencionalidade de uma determinada aula, de modo que as atividades sejam realizadas para o alcance de objetivos, constituindo-se em atividades pedagógicas.

Ao interrogar uma das professoras sobre quais atividades diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem eram realizadas por ela na sala de aula, ou seja, quais as atividades pedagógicas desenvolvidas no momento da aula, ela responde

Atividades ligadas ao ensino são aquelas que estão nos parâmetros curriculares, que a gente já conhece bem, cada série já vem com seu conteúdo. E também atividades como produção de cartazes, produção textual, atividades do livro didático, são debates, são gincanas, são aulas, aulas mais criativas, tudo que acontece em sala de aula ou fora também. (Professora A)

A primeira coisa a ser observada aqui é que quando a professora cita os parâmetros curriculares, remete a uma possível aceitação de que os conteúdos a serem ensinados já vêm concebidos e organizados, cabendo ao professor eficientemente replicá-lo, o que foge ao conceito de prática pedagógica como prática intencionalmente organizada no alcance de expectativas educacionais socialmente debatidas e solicitadas. O aspecto político do ensino e criticidade do professor, no exercício de sua autonomia intelectual, ante as imposições do currículo, parecem subsumir-se diante da lógica que se estabelece nas escolas.

Isso se explica pela crescente desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores, ocasionada pelas reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, que a partir de uma concepção instrumental, retira dos professores o papel de conceber o ensino, reservando-lhe a função de mero executor. Trata-se de uma tendência de valorização da prática em detrimento da teoria. Valorização dos procedimentos em substituição ao desenvolvimento e apropriação crítica das questões educacionais e da sala de aula.

Essas concepções tornam-se evidentes nos cursos de formação docente, como bem exemplifica Giroux

Em vez de aprenderem a refletir sobre princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, esses programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino. (GIROUX, 1997, p. 159)

O autor defende aqui a necessidade de se focar a formação de professores na promoção das capacidades intelectuais de crítica e análise das condições que estão por trás das práticas de ensino, através do contato com as diferentes teorias e métodos que possam balizar a sua reflexão e ação. Ao contrário disso, a ênfase dos cursos de formação tem sido dada nas técnicas de “como fazer” ou “o que funciona” (GIROUX, 1997).

Somada a essa formação tipicamente instrumental, na atual configuração do ensino, ao professor está reservada a missão de executar procedimentos de conteúdo e instrução

predeterminados pelos chamados pacotes curriculares (GIROUX, 1997). Esse contexto demonstra a real perda de autonomia enfrentada pelos professores no desenvolvimento de sua atividade.

A essa abordagem, denominada por Giroux (1997) de pedagogia de gerenciamento, por reduzir as questões de aprendizagem a problemas administrativos, sugere a necessidade de controle do comportamento dos professores, que estão reservados a implementar procedimentos concebidos por especialistas. O efeito dessa pedagogia “não se reduz somente a incapacitação dos professores para afastá-los do processo de deliberação e reflexão, mas também para tornar rotina a natureza da pedagogia de aprendizagem e de sala de aula” Giroux (1997, p. 160), tornando-a mais fácil de controlar, mensurar e passível de prescrição de receitas prontas.

A burocratização que se constrói em torno do trabalho do professor no intuito de controlar suas tarefas acaba por intensificar o seu trabalho e comprometer a reflexão.

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2002, p. 37)

No mesmo sentido, Giroux (1997) critica essa condição a qual o professor está submetido, repudiando a divisão do trabalho que coloca os professores em condição de executores e distantes das questões ideológicas e econômicas do seu trabalho, destacando a necessidade de os professores assumirem uma “responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161). O autor defende ainda que o professor seja visto como um intelectual, pois

encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos reflexivos (GIROUX, 1997, p. 162)

O professor é então, na perspectiva de Giroux (1997), um intelectual, e faz-se necessário, portanto, que as condições materiais que tem impedido que este desenvolva seu papel sejam vencidas, de modo que os professores possam assumir, de forma responsável e

crítica, as rédeas do seu trabalho de educadores das futuras gerações, num contexto político-econômico marcado pelo capitalismo.

Professores que compreendem seu papel, adotam uma postura diferenciada diante das imposições que tentam reduzir a sua missão de intelectual ativo no desempenho da sua atividade, criando formas de resistência traduzidas numa postura de reflexão acerca do que será ensinado, por que será ensinado e para o alcance de quais objetivos está aquele conteúdo. Então, a partir dessas reflexões, o professor elabora e organiza situações e atividades de ensino mais afinadas com os propósitos da sua aula.

Portanto, o modo como o professor faz a leitura da sua da realidade, a maneira como se posiciona diante das questões político-sociais, entende a educação e o seu trabalho, vai incidir diretamente em sua prática. Uma das professoras, em seu relato, deixa a entender a visão de educação que norteia sua prática, quando apresenta aspectos que considera não diretamente ligados ao pedagógico.

Então a gente tem essa missão de ser um professor, porque dizem que o professor é um psicólogo, ele é um pai, ele é uma mãe, e realmente existe uma mistura disso tudo e a gente tem que saber a hora de conversar, de chamar a atenção pra que eles prestem atenção, porque tem hora que a sala tá naquele auê mesmo, e tem que rodar a baiana, no sentido de chamar a atenção deles, de que eles precisam, que o conteúdo vai servir pra eles daqui alguns anos e que isso tudo são coisas que eles estão plantando hoje pra regar mais tarde né? Pro futuro deles, e que as vezes estudar realmente não é prazeroso, é cansativo, mas é algo que a gente tem que fazer pra poder crescer na vida. (professora A)

A atividade do professor vista como missão pode muitas vezes ser mal interpretada, levando-os a centrarem seu papel em outras práticas que não são as pedagógicas, a transformarem a sala de aula num lugar de relacionamento e acolhimento, porém esvaziada de sentido pedagógico. O relacionamento professor-aluno é importante, mas este precisa estar articulado com o objetivo principal da aula, que não é manter alunos quietos, mas manter alunos envolvidos com o processo de aprendizagem. A formação do aluno com base em conhecimentos relevantes, através de uma atividade pensada e planejada, é o grande sentido da aula. A atividade docente precisa estar sintonizada com o pedagógico.

A relação do conhecimento com a perspectiva de futuro também traz questões importantes a serem pensadas. O trabalho do professor se resume em conseguir que seus alunos adquiram conhecimentos suficientes para entrar no mundo do trabalho e “crescer na vida”? Ou o papel da educação escolar e, por conseguinte, do docente tem relação com uma

formação que vai além da empregabilidade? Que avança para uma formação mais ampla e crítica?

Questionamentos importantes, principalmente se tratando de alunos do ensino fundamental II, que ainda não estão tão próximos de entrar no mercado de trabalho e necessitam de aprendizagem densa, que os desenvolva intelectualmente e socialmente.

Entendemos que, quando o conhecimento é trabalhado tendo a prática social dos alunos como ponto de partida, poderá contribuir para a compreensão dos problemas de sua cidade, do campo, de sua região e de seus pais, principalmente, quando as circunstâncias políticas, econômicas e culturais são levadas em conta tanto na problematização da prática social quanto na sistematização dos conteúdos.

Neste sentido, buscamos entender o que os professores concebem como atividades pedagógicas, sobre as quais uma professora afirmou

[...] atividades como produção de cartazes, produção textual, atividades do livro didático, são debates, são gincanas, são aulas, aulas mais criativas, tudo que acontece em sala de aula ou fora também. (Professora A)

Passamos então a refletir sobre o caráter pedagógico das atividades apresentadas como exemplo pela professora. É possível que atividades tipicamente escolares possam não ter caráter pedagógico? Para responder a essa pergunta, recorreremos a mais alguns conceitos definidos por Franco (2012) a respeito de prática docente e prática pedagógica.

Para Franco (2012, p. 160), “prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”, em outras palavras, um professor possui uma prática docente pedagogicamente fundamentada quando atribui sentido à sua aula, reconhecendo-a como importante para a formação do aluno. A prática docente que visa produzir aprendizado de forma intencional, planejada, com acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social é uma prática pedagógica. As práticas docentes perdem o sentido se não tiverem um fundamento pedagógico (FRANCO, 2012).

Desse modo, entendemos que nem toda atividade desenvolvida na sala de aula constitui-se atividade pedagógica. É necessário que tenha sido planejada para o alcance de um determinado fim educativo, que o aluno seja mobilizado intencionalmente a adquirir determinado conhecimento. O simples fato de se construir um cartaz, realizar um exercício, uma gincana, ou qualquer outra atividade não garante a sua função pedagógica. Não basta que a atividade traga um conhecimento, é necessário perceber se ela foi planejada e desenvolvida para atingir um fim educativo já elaborado com base em escolhas prévias e

bem fundamentadas pelo professor. Essa atividade precisa intencionalmente levar o aluno a absorver e desenvolver conhecimentos relevantes, que fazem parte de um plano pré-estabelecido e consciente. Tarefas avulsas, descoladas dos objetivos da aula, que não fazem parte de um processo de reflexão e escolha, não podem ser consideradas pedagógicas e significativas.

A discussão sobre o sentido educativo do que é realizado na escola fica ainda mais complexa quando se trata da utilização do tempo pedagógico em atividades que ocorrem na escola em substituição aos tempos de aula normais.

a gente tem que cobrir duzentos dias letivos, você não cumpre dando aula duzentos dias letivos, ali em sala de aula, tem outras atividades que você vai ter que sair da sala, tem que ir pra quadra, tem dia das crianças, tem outras atividades, tem reuniões. Não é que vá prejudicar porque são coisas que têm que ocorrer também, não tem como você dar assim de forma integral. Temos reuniões, temos projetos, a gente precisa parar a nossa aula às vezes... o projeto da escola mesmo, que a gente tem que deixar de dar o conteúdo naquele dia [...] (professor G)

O grande número de situações que ocorrem na escola em substituição às aulas é um fator que chama a atenção e fica bem evidente na fala do professor. São atividades festivas, eventos, reuniões, projetos, e outras ações que diminuem ainda mais o tempo de contato dos alunos com as disciplinas e conhecimentos que compõem o currículo.

Existem várias formas e espaços em que a aula pode acontecer, mas a intencionalidade e a articulação com os conteúdos através de um planejamento prévio deve ser a premissa para qualquer atividade que se diga pedagógica. Concordamos com o que diz Libâneo a respeito da organização da aula

[...] o termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, a aula é toda situação didática na qual se põe objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender. (LIBÂNEO, 1994, p. 178)

O fato da aula ser realizada em dias alternativos como o sábado, ou serem atividades diversificadas como projetos e atividades artísticas não desqualifica a sua significatividade. O que questionamos é se envolve situações didáticas articuladas com os objetivos propostos e com a instrução e formação dos alunos. Se essas atividades fazem parte de um plano bem

organizado a fim de propiciar a aprendizagem e não só cumprir o tempo cronológico estabelecido, são válidas, trata-se realmente de uma aula.

Entendemos os conteúdos de ensino em uma perspectiva ampla, envolvendo os conteúdos das diversas ciências, da ética, da política e da estética, assim, enfatizamos que não desconsideramos o valor pedagógico do conjunto das atividades desenvolvidas na escola. As atividades festivas, os projetos podem e devem ser trabalhados na escola, porém defendemos que estes precisam ser intencionalmente planejados, tendo em vista os objetivos da escola e as finalidades educativas emancipadoras.

Sobre a reposição de aulas realizadas aos sábados que apareceu em vários momentos nas falas dos professores, nas duas escolas pesquisadas, percebemos que é uma prática comum nas unidades de ensino, pois encontros, que por algum motivo não puderam acontecer no seu período normal, precisam ser realizados de modo a não prejudicar o aluno e cumprir o calendário letivo. Porém, existem indícios de que as aulas que acontecem como reposição realocam apenas o tempo e não o conteúdo que deveria ser ensinado, comprometendo o aprendizado dos alunos.

Como já foi mencionado, no ano de 2015, o estado passou por um intenso período de alagação, atingindo as escolas da rede pública, que ficaram vários dias sem aula. Somado a isso, no mesmo ano aconteceu a greve de professores da educação básica, havendo também suspensão de alguns dias letivos. Todos esses dias passaram a compor um calendário de reposição de aulas. Desse modo, um grande número de encontros foi realizado nos dias de sábado. Porém, pela fala do professor G, evidencia-se que os conteúdos das aulas previstas não eram efetivamente restituídos.

a escola tem feito algumas atividades paralelas durante as aulas, é sempre no sábado (nós estamos cumprindo esses dias devido a greve, pra cumprir duzentos dias letivos), aconteceram acho que uns três sábados né, atividades sobre folclore, danças, isso no sábado [...]. (professor G)

As atividades realizadas fora da sala ou em reposição às aulas que não ocorreram no tempo devido, geralmente estão desconexas de um planejamento pedagógico mais elaborado e de um propósito educativo. Chama atenção o fato de que além de roubar o tempo em que alunos deveriam estar aprendendo conteúdos significativos, ainda são vistas como normalidade por alguns professores.

Quando questionado se considerava que estas atividades prejudicavam seus alunos, pelo fato de tirar deles a oportunidade de estar aprendendo conteúdos da sua disciplina, o professor responde

Acredito que essas atividades são benéficas, é importante, entendeu? Porque aí vai a questão do ser humano né, de cada vez mais esses jovens entenderem que a vida é muito difícil hoje em dia, principalmente pra se conseguir um emprego [...] se a escola, se o Estado, a secretaria de educação, enviasse pessoas pra tratar desses assuntos durante a aula, uma palestra aqui pra todas as turmas, pra falar sobre determinado tema importante pros alunos, eu acho que contribuiria muito com a minha disciplina também e com as demais. (professor G)

O fato de o professor encarar tais práticas como comuns e inofensivas ao processo educativo dos seus alunos pode ser explicado pela própria forma como ele vê e entende a função da escola e o seu papel, como também o sentido educativo que dá a sua prática. Compreender o conceito de prática pedagógica é essencial para que o professor possa desenvolver o seu trabalho e saber se posicionar criticamente diante de situações que desvirtuam o curso de uma aula produtiva.

Como já visto, a prática pedagógica envolve escolhas criativas, baseadas em objetivos bem definidos, gerados por uma profunda consciência política e social, isso traz vida para a escola, isso é prática pedagógica.

Porém, as práticas têm se configurado de forma contrária ao que deveria ser.

as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. Transformando-se em rituais, em técnicas de fazer, e perderam sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos. Temos visto escolas mortas, sem alma, atividades sem sentido e sem criatividade. (FRANCO, 2012, p. 166)

A condição das escolas e das salas de aula se deve à redução da educação a mera instrução, a formação docente a treinamento de habilidades e professores a ensinadores, de modo que o elemento artesanal, criativo e crítico da prática pedagógica tem sucumbido aos ditames da lógica industrial capitalista (FRANCO, 2012).

Falamos então do empobrecimento da própria escola através da diminuição do seu raio de alcance docente e enfraquecimento da dimensão política do trabalho do professor, transformando o ensino em um instrumento de mera instrução.

O crescimento desses significados e representações das finalidades da educação, que supervalorizam a organização da instrução e subestimam os

destinos e valores educativos, apequenou e alterou a identidade da Pedagogia. Forçou-a a distanciar-se de seus ideais político-transformadores, encerrando-a nas salas de aula, onde seu papel passa a ser apenas racionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental (FRANCO, 2012, p. 166)

O esvaziamento do sentido do trabalho pedagógico estabelece relação com a formação inicial dos professores. Entendemos que esta precisa propiciar os saberes pedagógicos e os fundamentos teóricos necessários ao desenvolvimento de uma consciência político-pedagógica dos docentes, evitando que as práticas sejam destituídas de reflexão e transformadas em técnicas de fazer, em simples preparação metodológica.

Sobre a formação de professores, Faria (2011) ao tratar particularmente da formação dos pedagogos, apresenta questões consideradas válidas para o contexto do estudo que realizamos, pois convoca à reflexão ao afirmar que

a formação dos pedagogos tem sido tímida no sentido de proporcionar uma compreensão ampliada das articulações e mediações do ensino e da aprendizagem com a realidade histórico-cultural e do ato propriamente didático, isto é, as condições potencializadoras da mediação cognitiva da aprendizagem. (FARIA, 2011, p. 254-255)

O aprofundamento pedagógico na formação do professor, não só do pedagogo, mas de professores de qualquer área do conhecimento, é essencial para o êxito da aprendizagem escolar tendo em vista o seu papel fundamental na mediação dos conhecimentos.

Entendemos que apropriação dos conhecimentos pelos educandos se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar, essa tarefa corresponde centralmente ao professor e, para o cumprimento satisfatório desse papel, ele precisa ter uma aguda consciência pedagógica, avançada e crítica. Sabemos, também, que não se nasce professor; para nos tornarmos professor precisamos de formação teórico-prática, sólida e consistente. A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta. Este, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos. (FARIA, 2011, p. 309)

A autora apresenta a importância do conhecimento didático na formação do professor como propiciador de conhecimentos teóricos que lhe permitirão apropriar-se de seu objeto de estudo e de trabalho, através do acesso às teorias clássicas de educação, ensino e aprendizagem. Uma consistente base teórico-prática coloca os professores em condições de refletir sobre como tem realizado seu trabalho, além de ter uma compreensão mais alargada e

aprofundada de sua função, de modo a desenvolver uma prática docente efetivamente pedagógica, materializada na organização de situações, modos, formas e meios didáticos que oportunizem a aprendizagem ativa e crítica dos alunos.

Franco (2012), por sua vez, destaca que as práticas pedagógicas só podem ser percebidas mediante uma perspectiva de totalidade, pois elas se estruturam a partir de ideologias e decisões, possuindo uma intencionalidade, explícita ou não. Nesse sentido, a autora afirma a necessidade de que

as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua. Práticas pedagógicas impostas, sem tais explicitações, tendem a ser superficialmente absorvidas e carecer da adesão do grupo que as protagoniza. (FRANCO, 2012, p. 156)

As práticas impostas geralmente não são absorvidas de pronto pelos professores na sala de aula, se não houve participação provavelmente não haverá comprometimento. Atividades pedagógicas que não partem de um engajamento do coletivo passam a se infiltrar na prática docente, desvinculadas de seus valores e significados pedagógicos que proporcionariam uma aprendizagem significativa aos alunos. Quando é imposta, sem que o professor se aproprie dela como um todo e tenha a possibilidade de fazer escolhas baseadas em suas concepções (daí a necessidade de uma forte base teórica-didático-pedagógica do professor) ele acaba sendo privado da essência de sua atividade, perdendo sua competência docente.

No relato de uma das professoras entrevistadas, percebemos como as imposições encontram barreiras nas concepções do docente, sejam elas coerentes ou não. Se o educador não compreende a importância ou necessidade de determinada prática, tende a rejeitá-la e tentar aproximá-la à sua noção de pedagogicamente ideal.

A gente entrega um plano de aula a cada quinze dias, tem vezes que não tem como tu dá todo aquele conteúdo pra eles. [...] eu não vou passar pra frente igual os coordenadores querem [...] enquanto tem outros alunos que não sabem de nada. (Professora B)

A professora expressa seu desagrado em ter que cumprir rigidamente o plano de conteúdos elencados, que estão sobre a supervisão de um coordenador e revela em sua fala que não procura cumprir tais determinações, mas desenvolve sua ação com base no que compreende ser mais adequado. Essa atitude sinaliza para uma postura de resistência da professora, porém, acreditamos que as estratégias utilizadas pelos docentes como reação às

práticas impostas não são suficientes, pois segundo Franco (2012), é necessário perceber criticamente as consequências das reorganizações das práticas para a escola e para os alunos, daí a necessidade de uma forte base teórica-didático-pedagógica do professor.

Um professor bem formado tem condições de avaliar melhor o processo de ensino-aprendizagem no qual está inserido junto com seus alunos. Tem condições de refletir sobre os fatores que incidem negativamente em sua aula, conseguindo incluir sua própria prática nessa reflexão. Diferentemente do que podemos constatar em alguns relatos de professores quando perguntados pelos fatores que prejudicam o bom andamento da aula e o que poderia ser feito para que o tempo fosse melhor utilizado nas aulas

[...] o que eu continuo a falar pra você é sobre a participação ativa dos alunos em sala de aula, porque os meus planejamentos são feitos baseados no tempo que eu tenho na escola não é? Em cinquenta e cinco minutos eu consigo dar uma aula tranquilamente, então o tempo não é problema entendeu? Falta um melhor aproveitamento. Se fosse bem utilizado... o que não acontece... aí tem que ser aula de duas horas (risos), é uma loucura viu. (professor G)

Como na maioria dos relatos, o professor aponta para o comportamento dos alunos como a causa da má utilização do tempo pedagógico. Relata que o tempo destinado à aula é suficiente, mas que não é bem aproveitado porque os alunos não participam.

Em outro momento, o mesmo professor fala da necessidade de uma intervenção externa à escola na resolução dos problemas de indisciplina que, segundo ele, prejudicam o bom andamento da aula.

eu acredito que teria que partir lá de cima né, da própria Secretaria de Educação, ou do MEC mesmo, ver uma possibilidade de os professores poderem dar suas aulas com mais gabarito, teria que partir de uma melhor conscientização dos alunos, uma forma de modificar certos aspectos das aulas que hoje são programadas, o currículo está aí, ter algumas modificações, entendeu? Pra que o aluno tivesse mais responsabilidade, eu acredito que é o ponto chave pra se melhorar a educação. (professor G)

Ao ser questionada sobre o que poderia ser feito para que o tempo pedagógico fosse melhor utilizado em suas aulas, a professora H cita primeiro o planejamento como importante ferramenta para melhorá-las. Em seguida aponta para a necessidade de materiais que poderiam colaborar com o aprendizado dos alunos.

eu acho que planejar melhor, planejamento melhor, de acordo com a série, acho que melhoraria isso aí. A escola ajuda dando mais recurso pros

professores na sala de aula. Os professores, não tem o que fazer, é ter material didático mesmo, se tivesse quantidade suficiente pra cada aluno, pra usar aquele material, aí seria bem melhor, jogos didáticos, régua, transferidor, compasso, não tem. (professora H)

Chama a atenção o fato de a professora dizer que não há muito o que fazer para a melhoria do tempo pedagógico na sua própria aula. Por que esse sentimento de impotência? Por que os professores apontam as dificuldades para questões sempre externas ao seu trabalho? Faltaria aí um reconhecimento do professor como variável importante e decisiva no processo de ensinar e aprender? Podemos ver aqui um professor que não se reconhece como sujeito em condições didático-pedagógicas de realizar o seu trabalho satisfatoriamente? Assistimos aqui um processo de precarização e perda de autonomia que tem levado os professores a se enxergarem como executores passivos de uma educação já falida, sobre a qual não tem mais nenhuma influência?

São essas as questões que sobressaem e nos levam a destacar a importância de se buscar compreender como tem se constituído a identidade do professor atual. Como as reformas educacionais de cunho neoliberal têm colocado o professorado numa condição de despreparo e despersonalização, de modo que não se reconheça mais como sujeito da sua atividade, desprovido de habilidades e saberes que o instrumentaliza na execução da sua função, no enfrentamento dos desafios da sala de aula. Vemos que ele, muitas vezes, domina o conteúdo da sua disciplina, mas que não compreende os meios e condições que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Vemos um educador que não consegue encontrar os caminhos para organização do tempo da aula, até mesmo por desconhecer as dimensões do pedagógico.

Segundo Pimenta (2005) há um conjunto de saberes necessários à formação docente, que são os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos.

A experiência é o saber acumulado durante toda a vida acadêmica e os conceitos e representações que adquirem a respeito da profissão. Fazem parte também desses saberes os produzidos pelos professores no cotidiano do seu trabalho, através da sua reflexão sobre a prática no contato com outros professores e produções de educadores as quais têm acesso.

O conhecimento é o saber específico necessário a cada professor para que possa ensinar, mas este conhecimento também precisa ser objeto de indagações a respeito de seu significado, relações, poder, formas de trabalho e resultados. A autora explica o conhecimento através de uma sequência de estágios

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. (PIMENTA, 2005, p. 21 e 22)

Há uma relação entre conhecimento e poder, daí o controle realizado sobre o conhecimento, pelo qual Pimenta (2005, p. 22) assevera que “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”.

Assim, a finalidade da educação escolar nesta sociedade é a de preparar os alunos para que trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolver habilidades para operá-los, rever e reconstruir através da análise, confronto e contextualização (PIMENTA, 2005).

Os saberes pedagógicos permitem ao professor ensinar, pois como afirma Pimenta (2005, p. 24) “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Porém, faz-se necessária a superação da fragmentação dos saberes da docência (experiência, conhecimento e pedagógicos) através da construção de saberes pedagógicos que partam das necessidades pedagógicas do real, tomando a prática como ponto de partida e chegada, possibilitando uma re-significação dos saberes (PIMENTA, 2005).

Retomamos aqui o que entendemos por uma perspectiva emancipadora, em particular do trabalho docente. Emancipar o professor, no âmbito de sua atividade, é garantir-lhe os conhecimentos e saberes didático-pedagógicos viabilizadores do desenvolvimento de uma prática efetivamente pedagógica que se materialize de modo intencional e sistemático.

Outra categoria importante que surgiu no contato com os dados da pesquisa de campo foi a indisciplina, a qual procuramos compreender com base nos estudos de Vasconcellos (2009) sobre disciplina e indisciplina, em consonância com o referencial teórico assumido para esta pesquisa.

4.3 Disciplina e indisciplina: em busca de uma compreensão pedagógica

A categoria indisciplina se impôs durante toda a pesquisa de campo, exigindo uma reflexão a respeito do tema. Nas entrevistas com os professores, a questão da indisciplina esteve presente em todas as falas, o que nos chamou bastante a atenção. Durante as observações, identificou-se que grande parte dos professores tinha dificuldade na organização da aula e do tempo pedagógico, tendo em avista as questões de indisciplina. Traremos aqui algumas reflexões a respeito da disciplina escolar e seus rebatimentos na organização do tempo pedagógico com base na pesquisa realizada.

O depoimento de um dos professores entrevistados, quando lhe foi perguntado como seria um dia de aula em uma de suas turmas, é um bom exemplo do quadro apresentado durante as entrevistas

eu vou dizer a verdade, no ensino estadual é meio bagunçado, eu já dei aula em umas dez escolas e tudo é a mesma coisa, os meninos não querem muita coisa, direção não disciplina menino, os meninos fazem tudo que querem dentro da escola, a gente bota um menino pra fora por indisciplina ou alguma coisa, mandam voltar, entendeu? É difícil! [...] a indisciplina dentro de sala é constante, entre eles é discussão [...] é muita conversa e pouco aprendizado, eles já vem pra conversar, pra se divertir, pra ficarem no celular, hoje em dia o celular também atrapalha demais as nossas aulas, a gente tem que ficar brigando, a gente perde mais ou menos uns dez a vinte minutos primeiro esperando menino chegar, depois pedindo silêncio, pedindo pro menino escrever, arrumando menino na fila, [...] eles não querem aprender. Pedir silêncio é que é difícil, você gasta cinco ou dez minutos dizendo “menino, presta atenção, menino, olha pra cá, menino, silêncio”. [...] É essa a rotina, quase todos os professores vão dizer a mesma coisa, é briga, é bagunça, é celular, não prestam atenção na aula, preferem estar conversando jogando papelzinho no outro, jogando bolinha, você tem que lidar com essas coisas dentro da sala de aula, você tem que tá preparado pra não perder a paciência, pra levar na esportiva e ainda brincar com eles, que é pra ver se você chama a atenção deles de alguma forma, porque se você for professor duro não vai pra frente não a aula. (professor C)

O desabafo do professor, que tenta resumir toda a sua angústia dentro da sala de aula apontando para a indisciplina dos alunos, a razão pela qual a aula não acontece da forma desejada, ascende um alerta a respeito da importância do estudo e discussão da categoria disciplina na compreensão da realidade da sala de aula.

Apesar de ser vista, nos últimos tempos, por muitos intelectuais da educação como uma questão que não merece muita atenção, a temática tem se colocado na prática como extremamente relevante, o que exige que estudos sobre o ensino, a sala de aula e a prática

docente debruçam-se em refletir sobre esse conceito com campo teórico necessário para discussão da educação escolar.

Vasconcellos (2009) debate a relevância da disciplina¹², apontando primeiramente o grande espaço que a mesma ocupa entre a comunidade escolar, gestores dos sistemas de educação e até a mídia, e ressalta que ela tem se constituído uma das maiores queixas relativas ao trabalho em sala de aula. A esse respeito o autor pondera que

Considerando a especificidade do trabalho escolar (trabalho com a cultura e o conhecimento elaborado de forma mediada, sistemática, intencional e coletiva), se o docente não tiver domínio sobre a disciplina, se não tiver competência para construí-la em sala, todo seu trabalho pode ficar comprometido, justamente por falta de condições para exercer adequadamente sua atividade, em decorrência dos problemas de comportamento dos sujeitos envolvidos (em especial, alunos e professor, mas também equipe escolar e comunidade). (VASCONCELLOS, 2009, p. 24)

Nesse sentido, podemos entender que a queixa dos professores, como no relato do professor C, revela a relação necessária entre disciplina e trabalho escolar. A angústia dos professores reflete suas limitações em compreender e estabelecer a organização da sala de aula de modo a propiciar um clima adequado ao desenvolvimento da aprendizagem. Como assevera Vasconcellos

A disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos. Pode haver divergências quanto à concepção de disciplina, mas, com certeza, sua ausência inviabiliza o crescimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem, especialmente a escolar, é um processo rigoroso, sistemático, metódico. O objeto do conhecimento é, digamos assim, caprichoso, complexo, não se entrega de imediato ao sujeito. Para se submeter a essa exigência do objeto, o aluno deve estar num clima de trabalho favorável, o que exige disciplina. (VASCONCELLOS, 2009, p. 25).

¹² Destaco que o pensador Foucault (1989) tem uma vigorosa contribuição no que se refere a compreensão da questão da disciplina, mas que não foi possível desenvolvermos nesse estudo. Optamos por privilegiarmos os estudos do teórico Vasconcellos (2009) no tratamento desta temática, por ser este um dos autores mais presente nos meus estudos sobre as questões da sala de aula. A escolha também foi realizada com o intuito de não incorrerem em equívocos de ordem teórico-metodológica, uma vez que, para estabelecermos na análise uma interlocução com o pensamento foucaultiano, necessitaríamos nos apropriarmos de modo mais sistemático dos estudos desse pensador.

A observação de uma aula evidenciou como o domínio sobre a disciplina pode comprometer o trabalho do professor na sala aula, trazendo frustração para o docente e a impossibilidade de efetivação da aprendizagem.

(9h53) O professor ainda tenta organizar a turma. Um aluno bate na janela propositadamente, fazendo muito barulho. Com muito sacrifício o professor consegue fazer todos sentarem. Não arrumou as filas, os alunos estão amontoados em três grupos. O barulho é absurdo. Eles não falam, gritam uns com os outros. Quase não se ouve a voz do professor.

O professor está à frente da sala cobrando alguma atividade, não consigo ouvi-lo. Tenta transitar pela sala mas tem dificuldade, não existe corredor entre as carteiras. Passa mais algum tempo tentando convencer os alunos a se organizarem, mas não consegue. Um aluno arrasta a cadeira, o professor se irrita e puxa a cadeira da mão dele, o aluno não gosta, fica alguns segundos encarando-o de forma ameaçadora e se senta. O professor decide fazer a chamada, a faz de pé, os alunos respondem gritando. Um deles enche um saco plástico e estoura com o pé, faz um grande barulho na sala, eles riem. Ninguém mais ouve a chamada, ele para de fazê-la antes de terminar. (10h00) Ainda tem aluno entrando na sala. O barulho está grande. Não iniciaram nenhuma atividade ainda. O professor está de pé a frente da sala, olhando para o nada. (Diário de campo, terça-feira, 19 de outubro de 2015)

O registro acima apresenta fortes indícios de uma aula desprovida de intencionalidade pedagógica clara, de padrões mínimos de disciplina e até urbanidade. O ambiente não possibilitou que aula acontecesse. Não havia um clima que propiciasse a mobilização ou o engajamento dos alunos em nenhuma tarefa de ensino. E, novamente, surge o questionamento: quais as razões da situação descrita? Há um despreparo didático-pedagógico da atividade docente?

Para Charlot (2006), existe uma tensão que envolve o relacionamento professor-aluno nas situações de aprendizagem, decorrente do desconhecimento, das duas partes, do prazer do saber. Segundo ele, na escola, professores e alunos falam línguas diferentes, existe um descompasso na forma de enxergar o saber e o ato de estudar, condição que interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos, independente da sua classe social enxergam a escola como um espaço imposto, no qual ele mesmo não se identifica, os interesses da escola e sua forma de ver o ato de estudar diferenciam-se da forma como o aluno se relaciona com o saber, como destaca Charlot (2006)

A instituição escolar defende que, se o estudante não fez as tarefas, não leu nem adquiriu um saber intelectual, ele pode ser reprovado. Para esse aluno,

isso é uma injustiça, algo ilógico. A maioria dos estudantes gosta de ir à escola para comer, namorar e brincar. Nunca ouço que é um lugar para aprender. Para eles, os estudos, os trabalhos e as pesquisas existem para atender apenas aos interesses da escola. Assim, professores pensam que ensinam e alunos pensam que estudam.

A não identificação por parte dos alunos da escola como lugar de saber, mas como lugar de lazer, segundo Charlot (2006) pode decorrer de vários motivos como quando não compreende o que é explicado pelo professor, o que propicia um clima tenso onde o aluno pensa que o professor não tem capacidade de ensiná-lo e o professor culpa o aluno por não ser capaz de aprender ao passo que também se frustra por não conseguir fazer os alunos avançarem. Essas relações tornam-se cada vez mais complexas a cada confronto de compreensões e intenções, tornando a sala de aula um espaço conflituoso e a relação professor aluno aparentemente inconciliável, trazendo grandes impedimentos para que o ensino ocorra.

Porém, Charlot (2006) explica que essa tensão faz parte do ato pedagógico.

O primeiro problema que o docente enfrenta é não produzir diretamente seu trabalho. Explico: o que faz o aluno aprender é sua própria atividade intelectual, não a do mestre. O trabalho do educador é despertar e promover essa atividade. É assim, sempre foi e sempre será, em qualquer sociedade e época. Se o estudante fracassa, a culpa é do professor, por mais que ele não tenha o poder de enfiar o saber dentro da cabeça do jovem. Essa tensão se converte facilmente em conflito quando o aluno se sente pressionado ou enganado. Mas os conflitos nem sempre são negativos. Penso que é uma sorte viver tantas contradições. Para ser feliz é preciso renunciar a uma idéia enganosa de felicidade. O humor, a reflexão e o prazer são imprescindíveis para aceitar as diferenças e é isso que permite avançar. Já imaginou uma escola sem conflitos? Seria muito monótona.

Desse modo, é importante pensar os conflitos existentes na sala de aula como um convite a superar certas condições que envolvem a aprendizagem na escola atual, especialmente no sentido que a escola tem dado ao conhecimento e na aproximação dos interesses desta as aspirações dos estudantes. Nas palavras de Charlot (2006)

A escola ideal é aquela que faz sentido para todos e na qual o saber é fonte de prazer. Isso não quer dizer que dispense esforço. O esportista, para ter satisfação, se empenha muito. Ainda hoje, um grande número de professores pensa que sua função é dar respostas, mas elas não significam nada se não houve um questionamento anterior. Os estudantes estão decorando coisas que nem sequer entendem. O trabalho do professor é fazer nascer novas questões e o interesse pela escola. Caso contrário, ele gasta o ano letivo em embates sem solução.

As percepções e concepções de alunos e professores a respeito do saber possivelmente vão influenciar no ‘clima’ da aula e na mobilização para o conhecimento, propiciando ou não problemas de indisciplina na sala de aula.

Por sua vez, Vasconcellos (2009) busca explicar os problemas de indisciplina que dificultam a mobilização para aula destacando o que ele chama de crise disciplinar, que está ocorrendo dentro e fora da escola

A crise da disciplina escolar realmente é muito séria talvez porque, pela primeira vez na história, esteja em jogo a própria continuidade da instituição, no que diz respeito tanto ao seu significado social (a escola é, de fato, necessária? É importante pra quê? Para quem?) quanto à sua existência objetiva baseada no tripé professor, aluno e instalações. Trata-se de quadro marcado pela desistência de professores (mal-estar docente, Esteve, 1992; burnout - síndrome de desistência, Codo, 1999), violência discente (bulimento: apoquentar, causar forte incômodo, agredir – em inglês, bullying; alunos se matando na escola ou nas suas proximidades), destruição física dos prédios e materiais escolares, agressão física a professores, prisão de alunos por porte de arma ou de drogas, arrombamento a salas de vídeo e de informática, incêndio criminosos, atos de vandalismo. (VASCONCELLOS, 2009, p. 57)

No momento da observação das aulas relatadas acima, cheguei a refletir sobre o meu tempo de estudante, como uma situação dessa jamais seria possível no tipo de escola que experimentei, e ponderei que na escola frequentada pelos meus pais tão pouco isso deveria ser possível. Mas a indisciplina seria algo que diria respeito às características da escola, dos alunos ou do professor? Seria um retrato da sociedade em que vivemos? Ou pode estar ligada à pedagogia assumida e desenvolvida pelos agentes escolares? Estamos vivendo uma crise disciplinar na escola ou ela sempre existiu?

Sabemos que a experiência escolar de cada sujeito varia conforme o tempo, as circunstâncias político-econômicas, culturais e pedagógicas, que acabam por definir o sentido que tem a escola na vida das pessoas.

Vasconcellos (2009) lembra que o desafio da disciplina na verdade não é algo novo, mas precisamos considerar que ele vem se intensificando na atualidade.

No passado, a necessidade de formação no campo disciplinar não se colocava em função de uma série de fatores externos que configuravam um tipo de comportamento favorável em sala de aula. De um lado, um ambiente mais repressor na sociedade como um todo e nas relações familiares em particular; de outro, o mito de ascensão social que envolvia a escola. Ou seja, havia limites e sentido (elementos fundamentais para que haja disciplina) dados socialmente, o que muito facilitava o trabalho do professor, sobretudo no que diz

respeito à indisciplina ativa (os alunos podiam não estar interessados, mas não se manifestavam com tanta intensidade como hoje) (VASCONCELLOS, 2009).

Se a indisciplina tem tomado novas configurações na atualidade, não pode ser ignorada como campo que necessita ser conhecido e debatido, sendo indispensável que a temática ocupe lugar privilegiado no currículo dos cursos de formação de professores e no debate entre educadores. Segundo Vasconcellos (2009), apesar da questão da disciplina ter sido muito debatida desde o início da história da escolarização, com a contemporaneidade a discussão caiu em desuso por vários motivos como: por ser associada ao autoritarismo característico da escola tradicional; por representar um espécie de fracasso profissional e pessoal; por ser considerada uma problemática localizada, de caráter circunstancial; e, principalmente, por ser vista como problema da família e da direção da escola, e não dos professores.

Porém, a disciplina tem se imposto como uma discussão necessária nos cursos de formação inicial e continuada, no sentido de preparar professores para responder positivamente as questões de indisciplina que a cada dia tornam-se mais comuns nas salas de aula. Vasconcellos (2009) ressalta que “a frágil formação pedagógica como um todo, e particularmente, a falta de domínio do professor sobre a disciplina produziram, ao longo da história, um conjunto de equívocos” (VASCONCELLOS, 2009, p. 27), tentativas inadequadas de resolver os problemas de indisciplina dos alunos, que foram da palmatória, passando pela humilhação pública, uso da avaliação como elemento de controle e até às práticas de medicalização¹³. E hoje, com a intensificação dos problemas de ordem disciplinar, associados a uma formação que não tem preparado o professor para o exercício da atividade docente, os equívocos continuam trazendo prejuízos tanto para os regentes das classes como para os alunos.

A respeito do despreparo dos professores no campo dos processos de mudanças, no qual encontram-se também as questões de ordem disciplinar, Vasconcellos (2009) afirma

Frequentemente, o educador não tem tido formação adequada no campo dos processos de mudança: quando chega à escola, depois da formação acadêmica, choca-se com entraves, resistências, envolve-se em conflitos e não sabe como enfrentá-los. (VASCONCELLOS, 2009, p. 35)

¹³ Segundo Vasconcellos (2009), a partir dos anos 1970 surge como alternativa a crença na necessidade de combater certos comportamentos, vistos como hiperatividade ou déficit de atenção, com o uso de drogas ou atendimentos especializados.

Constatamos, durante a pesquisa, que tanto os professores com muitos anos de experiência quanto os que estão iniciando no magistério tem tido dificuldade de mobilizar a sua turma para a realização da aula, por conta dos problemas que envolvem a disciplina, conforme registros das aulas abaixo.

O professor D acaba de se virar e falar algo com um aluno no fundo da sala, ninguém consegue ouvi-lo. Uma aluna está sentada na janela com os pés na carteira. Uma corre próximo ao professor, ele não reage, depois de algum tempo fala algo baixo para o aluno. O professor está ainda escrevendo no quadro, grande parte agora copia. As cadeiras estão desorganizadas, duas alunas agora estão sentadas na janela. Um aluno grita pelo professor, ele responde chateado: “O que é menino? O que você tá reclamando aí?”, manda que os alunos calemb a boca e começa então a explicar a atividade. (Diário de campo, terça-feira, 13 de outubro de 2015)

O professor ainda escreve no quadro, parece atordoado com o barulho, olha para a turma, volta a escrever, eles gritam. Estão fazendo uma filmagem agora, riem e gritam. Tem alunos com fone de ouvido, com celulares, deitados, mexendo no cabelo um do outro. O professor folheia um livro agora, está aparentemente sem saber o que fazer. Agora a pouco um aluno puxava a cueca do outro e outro tentava abrir o sutiã de uma menina, ela deixava. O professor resolveu mandar um dos alunos para a diretoria, ele foi, a situação continuou a mesma (Diário de campo, segunda-feira, 19 de outubro de 2015)

Os registros dão uma ideia de como a questão disciplinar e de mobilização para a aula precisam ser repensadas e debatidas pelo professorado, pela academia e pelos pesquisadores. Sem um ambiente propício para o aprendizado ele não acontece, é necessário se pensar sobre essas questões. É possível que as posturas aparentemente passivas dos professores ante a impossibilidade de realizar a aula seja uma forma de reação a uma habilidade que eles não possuem, não desenvolveram, um conhecimento do qual que não se apropriaram.

Alguns discursos atribuem à motivação os problemas de indisciplina na sala de aula, com a máxima de que aluno motivado não causa problema de indisciplina. Sobre isto Vasconcellos (2009) concorda, mas arrazoia que é preciso considerar que dificilmente o professor conseguirá manter todos os alunos interessados o tempo todo, uma vez que o trabalho em sala de aula é coletivo e envolve a diversidade humana. O autor então defende a importância da responsabilidade do aluno pelo seu comportamento e aprendizagem, mediada pelo professor.

Neste sentido, cabe ao sujeito (com maior ou menor mediação do professor) administrar seu comportamento, de tal forma que possibilite sua reentrada na aula (ou a mudança da dinâmica da aula por meio de sua intervenção) e

não comprometa a aprendizagem dos colegas. (VASCONCELLOS, 2009, p. 26)

Vasconcellos (2009) ainda indica os caminhos para a mobilização desse aluno partindo da compreensão de que são uma totalidade e, portanto, são várias as formas deste acessar o conhecimento.

Múltiplos são os caminhos de acesso do sujeito ao objeto de conhecimento (até chegar a pôr atenção sobre ele). Questões como, por exemplo, participação no poder (nas decisões), respeito, desejo de ser aceito pelo grupo, também envolvem fortes cargas afetivas. Ao não mediar adequadamente as questões do campo disciplinar, o professor pode deixar de potencializar outras importantes fontes de geração de interesse. (VASCONCELLOS, 2009, p. 26)

Segundo o autor, o interesse favorece a disciplina, mas esta por sua vez, favorece o interesse do aluno. Desse modo, a disciplina tem relação direta e recíproca com o interesse do aluno e a mediação do professor se faz imprescindível na “orientação, articulação, negociação de interesses, representações, disposições, sensibilidades” (VASCONCELLOS, 2009, p. 26), possibilitando uma mobilização eficaz em torno conhecimento.

A educação escolar não se dá espontaneamente. Para que a aula ocorra, atinja seu objetivo, que é o ensino e a aprendizagem, é necessário que os professores tenham capacidade de administrar a disciplina na sua aula e para isso, precisa ser encarada como campo teórico importante, que deve ser apropriado pelos professores, especialmente diante das mudanças que tem ocorrido fora e dentro da sala de aula. Não se trata de um retorno à disciplina autoritária ou adestradora, mas de uma disciplina que envolve valores, ética, caráter, sociabilidade, como campo importante no processo educativo e necessário a qualquer processo social, inclusive o escolar.

Durante a pesquisa, uma professora demonstrou uma capacidade diferenciada de mobilizar os alunos em torno do objetivo da aula e lidar com a disciplina, caso que chamou a atenção. O fato desvela-se nos trechos do registro de uma aula retirado do diário de campo

(14h05) O sinal bateu às 14h. Acabo de entrar na sala de aula junto com a professora. A turma estava organizada. Quando a professora chega à frente pede para que se organizem, guardem os celulares e arrumem as filas. Dá algumas orientações a respeito de um trabalho. A professora tem a voz firme e pausada, mas parece gentil com os alunos. Em seguida vai à sua mesa e anuncia a chamada. Chama-os pelo nome e olha para cada um. Quando termina, anuncia o que será feito e pergunta quem fez a atividade, eles respondem, sem gritos. Ela então começa a passar nas carteiras dando o visto nos cadernos. Estou impressionada! Não parece a mesma turma da

aula anterior, que gritava sem parar e entrava e saía da sala constantemente. (Diário de campo, quarta-feira, 14 de outubro de 2015)

Ao terminar de explicar, a professora se dirige ao fundo da sala e observa os alunos apresentarem seus trabalhos. Enquanto caminha para trás, alerta ao fato de não serem permitidas manifestações durante a apresentação e que iria estar avaliando a postura da turma e a apresentação.

Durante a apresentação a professora se aproximou da sua mesa, fez anotações e perguntas, motivando os alunos a comentarem mais, eles respondem, a professora anota. O restante da turma observa atento. O clima está bem propício. Ao final, a professora pergunta se alguém na turma gostaria de comentar algo, dois alunos comentam, a apresentação acabou, a turma aplaude. A professora começa a explicar o assunto aproveitando as falas dos alunos e elogiando cada comentário correto.

Nesses dois relatos de aula de uma mesma professora, torna-se notável a capacidade da professora em mobilizar a turma e lidar com a disciplina na sala de aula, porém, não é o objetivo deste estudo realizar aprofundamentos sobre as diferenças entre perfis de professores no trato com as questões disciplinares, mas consideramos que a questão seja relevante para a realização de futuras pesquisas. Desse modo, nos concentramos em refletir sobre a importância da disciplina na sala de aula para o alcance dos objetivos da educação escolar e sobre a necessidade de apropriação, por parte dos professores, do campo teórico da disciplina de forma a capacitá-los para a organização da aula e a resolução dos problemas de indisciplina de forma eficaz.

Entendemos que se o estigma que persegue a temática da disciplina for quebrado, haverá possibilidade de refletir melhor sobre ele e buscar alternativas para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e as condições de trabalho dos professores, e mais que isso, possibilitar que, a partir da escola, possamos desenvolver os alunos numa perspectiva ética e emancipadora.

Para tanto, é importante ampliar essa discussão refletindo sobre o relacionamento professor-aluno como uma relação pedagógica importante para a realização da aula.

4.4 A relação professor-aluno: papéis distintos fecundados pela autonomia e a responsabilidade

A relação pedagógica é componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, porém é extremamente complexa e tem a ver com o ideário pedagógico de cada educador.

Ao buscar conceituar relação pedagógica, Veiga (1993) destaca que esta está alicerçada na concepção de homem como síntese de múltiplas determinações, o homem social. Neste sentido, o aluno é um indivíduo concreto, com características advindas de suas condições concretas de vida, não sendo entidades abstratas. O professor precisa ter esta compreensão para que possa ver com outros olhos os aspectos do comportamento e as expectativas dos seus alunos. Até por que, como nos lembra, é este aluno concreto que o professor encontra na sala de aula

[...] no cotidiano da sala de aula, o professor, independente de rotulação prévia ou não, depara com o aluno concreto, proveniente das camadas mais pobres da população e longe do modelo teórico e ideal de aluno: “limpo, sadio, disciplinado e inteligente, em suma preparado para assimilar um determinado *quantum* de informações sistemáticas e condições de aprimorar atitudes que traz do ambiente familiar” (Barreto, 1981, p. 302). (VEIGA, 1993, p. 93)

Assim como o aluno, o professor tem a sua relação de docência baseada nas relações concretas de vida e trabalho. Essas diferentes realidades acabam se chocando no cotidiano da sala de aula, gerando um caráter muitas vezes assimétrico da relação pedagógica. Segundo a autora, as desigualdades existentes no ponto de partida devem gerar uma igualdade no ponto de chegada. Desse modo, deve haver uma superação dessa condição através de uma relação pedagógica que vá além da simples relação interpessoal, mas que avance para uma relação entre personalidades sociais (VEIGA, 1993).

Nesta pesquisa, alguns professores apontaram o relacionamento professor-aluno e o diálogo como uma estratégia para resolver os problemas de indisciplina que dificultavam o bom andamento da aula, como visto no relato dessa professora

[...] procuro ser amiga deles, conversar com eles, assim, as vezes eu entro até no jogo deles, pra ver se, fazendo ali o jogo deles uns dois minutos, três minutos, eles vão e entram no meu né, aí é estudar, é assim eu me viro com eles, é no diálogo, é no relacionamento, não adianta chegar já dando uma de brava que não adianta, que eles ficam é com mais raiva, aí é que eles bagunçam. (professora F)

A professora vê no diálogo informal com os alunos, no início das aulas, uma forma de acalmar os ânimos e propiciar um clima mais favorável para se começar a estudar, evitando brigar e chamar a atenção constantemente. Esse diálogo limita-se ao desenvolvimento de relações interpessoais positivas, não se constituindo uma relação

pedagógica em si. Pois como assevera Libâneo (1994), a interação professor-aluno na sala de aula deve estar voltada para as atividades, objetivos e conteúdos da aula.

Neste mesmo sentido é que Veiga (1993) vem afirmar que

as relações interpessoais vivenciadas na sala de aula apesar de importantes são, no entanto, insuficientes para instaurar a cooperação, a confiança, o respeito, a autonomia, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a democracia com valores. (VEIGA, 1993, p. 94)

Por conta disso, a autora vai apontar a horizontalidade como uma importante característica na relação pedagógica. Para ela, a horizontalidade consiste no diálogo entre professor e aluno, que ocorre de forma intencional e consciente, tendo em vista propiciar a participação deles e abrir o espaço para que estes exponham suas ideias, questionamentos, interesses necessidade e expectativas, definindo objetivos comuns.

Diferentemente desse diálogo horizontal apontado por Veiga (1993), outro professor relata como procura conversar com seus alunos no início de cada aula

pego dez minutos, vou conversar com eles e explicar como é que eu quero que eles sejam “gente, eu quero que vocês prestem atenção, quero que vocês olhem pra mim, quero que vocês olhem pro quadro, quero que vocês aprendam o conteúdo, o que vocês ... não entenderem já levantem a mão e digam: professor eu tenho uma dúvida aqui”. Eu tento, eu tento fazer essa parte, mas é difícil, é difícil! São muitos alunos, são muitas cabeças ao mesmo tempo pra você dominar, ou explicar, ou fazer eles entenderem. [...] tenho que tá conversando, tem que tá conscientizando eles, dizer que vão fazer segundo grau e lá os professores são bem mais diferentes do que aqui, só aqui nós somos mais amigos, mais família, lá não são. (Professor C)

Vemos aí um professor que compreende que a orientação de cima pra baixo por si só irá suprimir a distância de interesses e comportamento que desalinham a relação professor-aluno e aluno-conhecimento, desconhecendo a relação dialógica, horizontal e democrática que pode favorecer a relação pedagógica.

Sabe-se, porém, que instaurar uma relação mais democrática e horizontal na sala de aula torna-se um desafio para os docentes, tendo em vista que os modelos vividos socialmente pelos alunos fora da escola acabam influenciando o relacionamento com o professor (FURLANI, 1988).

Em face das discussões realizadas, não é possível deixar de observar que sendo a prática pedagógica caracterizada como intencional e sistemática, uma categoria se coloca como importante: o planejamento da atividade docente, uma vez que esta busca responder

questões que são estruturantes da atividade de ensinar, qual seja: *para que ensinar (fins), o que ensinar (conteúdos), como ensinar (os meios, as condições, as situações, as formas), a quem ensinar (o aluno concreto)*.

Desse modo, a seção seguinte trata sobre algumas questões importantes a respeito do planejamento da atividade docente, tendo em vista que pensar a organização do tempo pedagógico na sala de aula impõe a reflexão sobre o que entendemos pelo ato de planejar.

4.5 O Planejamento da atividade docente: uma atividade reflexiva

Como visto anteriormente, práticas pedagógicas são práticas mediadoras do processo de ensinar e aprender que se iniciam antes mesmo da aula, através de decisões e escolhas necessárias para se formular uma dada aula, sendo, portanto, uma atividade intencional e planejada (FRANCO, 2012).

Desse modo, o planejamento é uma ferramenta importante para que o ensino ocorra de forma eficaz, pois ele é quem vai conduzir todas as ações na sala de aula, propiciando a previsão de atividades didáticas no alcance dos objetivos educacionais (LIBÂNEO, 1994).

As observações das aulas realizadas durante essa pesquisa apontaram indícios de uma frágil compreensão dos professores a respeito da organização do trabalho pedagógico. Observando o momento da aula, surgiu o questionamento se realmente houve uma reflexão sobre as questões norteadoras daquela aula, se foram previamente pensados e selecionados os objetivos, os conteúdos, as atividades, as situações de ensino e as formas de mobilização da turma.

Em vários momentos das observações, notou-se a descaracterização da aula, a dificuldade do professor em mobilizar a turma, em resolver as questões disciplinares, em interagir com seus alunos e de viabilizar a aprendizagem, como mostram as duas descrições abaixo

Neste momento ouço muitos gritos. Os alunos estão andando pela sala e outros na janela. O professor está sentado à sua mesa, levanta, grita, ameaça e senta-se em seguida, alguns alunos estão à sua volta com os cadernos. Uma menina sentada na janela está conversando com um menino do lado de fora, eles se beijam. O professor não vê. Ele levanta, tenta explicar algo no quadro, grita chateado, a turma conversa alto. A aluna que estava na janela vai até ele, pede pra sair da sala, ele permite. (Diário de campo, quarta-feira, 14 de outubro de 2015)

O professor ainda escreve no quadro, parece atordoado com o barulho, olha para a turma, volta a escrever, eles gritam. Estão fazendo uma filmagem

agora, riem e gritam. Tem alunos com fone de ouvido, com celulares, deitados, mexendo no cabelo um do outro. O professor folheia um livro agora, está aparentemente sem saber o que fazer. Agora a pouco um aluno puxava a cueca do outro e outro tentava abrir o sutiã de uma menina, ela deixava. O professor resolveu mandar um dos alunos para a diretoria, ele foi, a situação continuou a mesma (Diário de campo, segunda-feira, 19 de outubro de 2015)

Num primeiro olhar para a descrição dessas aulas, sobressai a questão da indisciplina como fator preponderante, mas ao analisar melhor a situação, tendo em vista as reflexões teóricas trazidas para esse estudo, acredita-se que focalizar os problemas de aulas como essas apenas como uma questão de ordem disciplinar pode-se reduzir demais a problemática que envolve a organização do tempo pedagógico.

Como vimos, a constituição de valores morais e éticos são essenciais em qualquer organização social, sendo, portanto, necessários a uma boa organização da aula. No entanto, este não é o fator preponderante. Os relatos apresentam forte indicação da presença de uma visão precária sobre o que é um autêntico planejamento da atividade docente, que reflita e elabore situações didáticas que deem conta de mobilizar aqueles alunos concretos em torno dos conteúdos de aprendizagem. Enquanto o comportamento dos estudantes dá indícios consideráveis de desinteresse com o que está acontecendo no interior da sala de aula, a postura dos professores indica um despreparo para lidar com a complexidade da atividade docente. Juntos, são resultantes de um quadro amplo de debilidades que envolvem a educação escolar hoje, no contexto das relações sociais hegemônicas na sociedade brasileira, mas que pode ser minimizado pela prática de um processo rigoroso e amplo de planejamento da atividade docente.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento verdadeiro é, portanto, mais do que colocar no papel objetivos e uma sequência de atividades a ser realizada, simplesmente para cumprir exigências superiores, mas antes, envolve opções político-pedagógicas a partir de situações didáticas concretas.

O tecnicismo que se estabeleceu em torno do planejamento nas escolas hoje, através do preenchimento de formulários e controle por parte dos coordenadores tem transformado essa atividade em algo burocrático, sem articulação político-pedagógica e servindo mais como cumprimento de exigência do que de orientação para a prática, a partir das exigências que esta possui, deixando de ser dinâmico e flexível (LIBÂNEO, 1994).

Planejar é então, escolher, selecionar e organizar as mediações didáticas que possibilitam a aproximação entre aluno e conhecimento, levando em consideração as condições socioculturais dos sujeitos e seu desenvolvimento (LIBÂNEO, 2015).

Trazemos novamente a descrição da observação de uma aula que nos chamou atenção por apresentar-se como um diferencial no que diz respeito a mobilização dos alunos e organização da aula.

(14h05) O sinal bateu as 14h. Acabo de entrar na sala de aula junto com a professora. A turma estava organizada. Quando a professora chega à frente pede para que se organizem, guardem os celulares e arrumem as filas. Dá algumas orientações a respeito de um trabalho. A professora tem a voz firme e pausada, mas parece gentil com os alunos. Em seguida vai à sua mesa e anuncia a chamada. Chama-os pelo nome e olha para cada um. Quando termina, anuncia o que será feito e pergunta quem fez atividade, eles respondem, sem gritos. Ela então começa a passar nas carteiras dando o visto nos cadernos. Estou impressionada! Não parece a mesma turma da aula anterior, que gritava sem parar e entrava e saía da sala constantemente. (Diário de campo, quarta-feira, 14 de outubro de 2015)

A descrição dessa outra aula nos trouxe algumas perguntas, tais como: O que determina a diferença entre as aulas nas mesmas turmas? Seria o perfil e habilidade do professor? Sua competência didática? O planejamento? Não ambicionamos responder a todas essas questões neste estudo, mas nos limitamos a trazer tais questionamentos para o despertar de reflexões futuras. No entanto, deixamos nossa contribuição destacando os indícios identificados de que um processo de planejamento bem arranjado, que se dedique em antecipar as situações didáticas que contribuirão para o alcance dos objetivos da aula, que contemple a mobilização adequada dos alunos em torno do conhecimento, a organização do ambiente de ensino e outros elementos importantes para a realização da aula, podem explicar a ocorrência de aulas como estas que descrevemos acima.

Diante do exposto, defendemos neste estudo que o planejamento do trabalho pedagógico é uma ferramenta essencial para o sucesso da aprendizagem.

Neste capítulo discutimos a organização do tempo pedagógico diante das finalidades da educação escolar, pois como indica a epígrafe apresentada no início deste trabalho, a função da escola é propiciar o acesso ao saber elaborado, de modo que a escola precisa organizar-se nessa direção, no que concordamos também Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), quando dizem que

a tarefa da educação escolar é mediar a constituição dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional

e portanto direcionado, planejado, por meio do qual o indivíduo é instigado a se apropriar das formas mais desenvolvidas dos saber objetivo elaborado historicamente pelo homem. Isso significa que o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, exige um processo articulado, intencional e direcionado. (MALANCHEN, MATOS E PAGNONCELLI, 2012, p. 71-72)

A aprendizagem de conteúdos e conhecimentos relevantes, socialmente, realizada na escola presume uma organização tanto prévia como no momento da aula, que deve envolver uma reflexão pedagógica de modo a construir as intenções e as condições para se desenvolver o ensino. Nesse sentido, é importante a discussão sobre a prática pedagógica, tendo em vista que há indícios de ausência desta dimensão na fala e nas práticas dos professores. Através dessa reflexão compreende-se que nem toda prática realizada na sala de aula constitui-se em prática pedagógica, mas precisa nascer de uma intenção, de um planejamento bem organizado que busque atender a um objetivo educacional. Porém, as atuais reformas que têm alterado a configuração da escola têm também transformado a atuação do professor, de modo que este encontra-se destituído de grande parte de sua autonomia, passando a dar suas aulas a partir de orientações pré-estabelecidas e que não partiram de um processo de reflexão dele com base na realidade dos seus alunos, problema que tem transformado as práticas escolares em ações mecânicas, desorganizadas, muitas vezes ineficientes, do ponto de vista da formação ampla do aluno, e que acabam sendo desprovidas de sua dimensão pedagógica.

Destacamos também a importância da discussão sobre a organização disciplinar na sala de aula como um fator relevante para o aproveitamento do tempo pedagógico. A indisciplina foi a questão mais abordada nas falas dos professores como impeditivo para a realização de uma aula, sendo também um problema que chamou atenção pela dificuldade dos professores em mobilizar os alunos e organizar um ambiente propício para o ensino. Entendemos que existe uma importante relação entre disciplina, trabalho escolar e as dificuldades dos professores em compreender pedagogicamente a docência e saber administrar essa questão, pois podem estar comprometendo a utilização do tempo em atividades de ensino e aprendizagem.

Tendo estreitas ligações com a questão disciplinar, o relacionamento professor-aluno também foi abordado, tendo em vista tratar-se de uma relação pedagógica importante para a organização do processo de ensinar e aprender. Os sujeitos envolvidos nessa relação, professor e aluno, situam-se de modo distinto no interior da sociedade, mas dentro da sala de

aula precisam encontrar interesses comuns para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva, cabendo ao professor, como a figura adulta dessa relação, compreender essas diferenças e reconhecer a existência de um aluno concreto, que é resultado de determinações socioeconômicas e culturais que o determinaram, mas que pode envolver-se na aprendizagem e adquirir conhecimentos que o desenvolvam. Desse modo, essa relação deve ir além da interação, precisa propiciar a aprendizagem.

As questões abordadas neste capítulo foram resultado do movimento reflexivo em torno do referencial teórico assumido para este estudo e os dados levantados com a pesquisa empírica. Tal movimento revelou que a organização do tempo pedagógico expressa a direção que o ensino tem tomado sob as orientações das políticas implementadas. O tempo pedagógico não tem sido bem aproveitado justamente pelo fato do *pedagógico* não se constituir mais o foco do planejamento escolar, uma vez que está refém de técnicas de fazer e do alcance de resultados nas avaliações externas.

Enquanto a dimensão pedagógica não passar a orientar os processos escolares tendo em vista a formação ampla dos sujeitos, a aula não se organizará de modo a atingir a finalidade da educação escolar. Para isso, são necessárias mudanças na formação dos professores e na valorização da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de um movimento dinâmico entre os referenciais teóricos escolhidos e a aproximação com o campo de pesquisa, num confronto constante entre a teoria e a prática, foi possível elaborar algumas interpretações e proposições a respeito da temática estudada, através da qual pretendemos somar contribuições à produção de novos conhecimentos para estudos relativos a educação escolar e à organização pedagógica da aula.

As inquietações que geraram a problemática desse estudo surgiram durante a minha experiência como professora e coordenadora de algumas escolas públicas, pois nessa condição profissional chamou-me a atenção a utilização do tempo destinado ao ensino-aprendizagem na sala de aula. Do interesse por essa temática surgiram questões problematizadoras que passaram a orientar o percurso epistemológico deste estudo, tendo como questão central a pergunta: *A organização do tempo pedagógico tem privilegiado a realização de atividades diretamente vinculadas às finalidades clássicas da educação escolar?*

A partir dessa problemática foi possível definir o objetivo geral da pesquisa que se constitui em analisar, a partir de uma perspectiva crítica de educação, a organização do tempo pedagógico na sala de aula, tendo em vista as finalidades educativas da escola. Para o alcance desse propósito de estudo, intencionamos também contextualizar a gênese do objeto de pesquisa captando suas manifestações e conexões entre o local e o global; problematizar a organização do tempo pedagógico em face aos objetivos do processo de ensinar e aprender; apresentar, na visão dos professores, quais são as práticas que se aproximam, assim como aquelas que se distanciam dos objetivos do processo ensino-aprendizagem; e evidenciar os saberes didático-pedagógicos necessários a organização do tempo pedagógico, tendo em vista a aprendizagem significativa dos alunos.

Diante de tais objetivos lançamo-nos na contextualização do estudo através da pesquisa bibliográfica, no intuito de fazer um levantamento da produção teórica já existente a respeito deste tema, processo que possibilitou também a seleção de referenciais teóricos assumidos na pesquisa.

A nossa pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede pública do município de Rio Branco localizada em diferentes regiões da cidade. Os sujeitos da pesquisa foram professores de História de Matemática dos 6^{os} e 9^{os} anos, totalizando um número de 16 professores em 08 turmas. Através de entrevistas, buscamos dar voz aos professores e captar suas visões a respeito da organização do tempo pedagógico e os desafios por eles

encontrados na organização da aula. Através das observações pudemos nos aproximar do nosso objeto de pesquisa em sua realidade concreta, coletando dados relevantes para a compreensão do mesmo.

A aproximação com sujeitos ocorreu sem maiores dificuldades, de modo que a maioria dos professores contactados se disponibilizou a participar da pesquisa, fazendo ressalvas de que não dispunham de muito tempo para entrevistas, pelo que foi feito um esforço para adequar os dias e horários às possibilidades dos professores.

No diálogo com os entrevistados, apesar das questões semiestruturadas, predominaram as falas que apontaram a indisciplina como o principal condicionante na organização do tempo pedagógico, fato que foi confirmado nas observações das aulas através das quais foi possível identificar a dificuldade dos professores em realizar o controle disciplinar e mobilizar a turma para a aula.

A fundamentação teórica de nosso estudo pautou-se no método dialético e seus conceitos sobre a realidade concreta. Na aproximação com o objeto de pesquisa nos debruçamos em estudos que discutem criticamente a função social e pedagógica da escola, na qual nos inspiramos, e, assim defendemos que a escola deva concentrar-se em propiciar aos educandos os conhecimentos científicos, éticos e estéticos, produzidos pela humanidade, de modo que estes tenham condições de refletir criticamente sobre sua realidade.

Com base nessas discussões e por conta da própria natureza do objeto desta pesquisa, consideramos importante trazer para este estudo reflexões a respeito do processo de ensino-aprendizagem, entendendo-o como um conjunto de atividades de apropriação e produção de conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos; como também a respeito da sala de aula, compreendida como espaço político e pedagógico no qual o conhecimento assume papel central, na realização do processo ensino e aprendizagem e se desvelam as contradições sociais, devendo a ação docente estar empenhada nesse propósito.

A discussão sobre o tempo realiza-se a partir da compreensão deste como construção humana e representação social, neste sentido, tecemos também algumas reflexões sobre a relação do tempo histórico com o tempo escolar, os ritmos que compõem a escola, o tempo da sala de aula e o tempo pedagógico numa perspectiva crítica de ensino

Consideramos necessário localizar a discussão do tempo pedagógico, enquanto categoria educacional, no contexto das reformas educativas de origem neoliberal, tendo em vista que este sofre os impactos trazidos por essas políticas. Desse modo, discorreremos sobre a internacionalização das políticas públicas decorrente do processo de globalização

característico da nova etapa da reestruturação do capitalismo, iniciada na década de 90, que alterou significativamente os rumos da educação ao submeter a escola aos parâmetros mercadológicos, através do financiamento e direcionamento da política educacional por organismos multilaterais ligados ao capitalismo.

Tais políticas acabaram por alterar a educação escolar de modo que esta teve transformada suas finalidades, objetivos, prioridades e práticas. Submetida a um processo rigoroso de controle, a escola vê-se pressionada a voltar suas práticas para o atendimento de metas estabelecidas pelo sistema, controladas a partir de avaliações externas e de desempenho. Além do mais, a escola tem adquirido formato cada vez mais assistencialista, tornando-se um espaço de compensação emergencial dos direitos sociais não atendidos por falta de investimentos. Essa ampliação da função escolar no atendimento de direitos sociais a distancia de sua função educativa, tirando a prioridade do ensino de conteúdos socialmente relevantes, através do estreitamento do currículo, numa desfiguração do propósito da educação escolar.

De igual modo, o trabalho do professor passou também por mudanças, sendo assemelhado ao trabalhador fabril, tendo seu trabalho controlado e desqualificado, sendo destituído de sua autonomia, sendo mal pago, mal formado, tendo seu trabalho intensificado e sofrendo a responsabilização pelos insucessos educacionais, num processo de precarização da profissão docente.

Nesse sentido, entendemos que as políticas educacionais implementadas atualmente no Brasil têm afetado negativamente as práticas escolares e o trabalho pedagógico didático dos professores, comprometendo as finalidades prioritárias da educação escolar.

É importante salientar que as transformações ocorridas não se concentraram apenas na escola e na profissão docente, mas também alcançaram os cursos de formação de professores, através de currículos fragilizados no que se refere a articulação entre as dimensões teórico-prática necessárias a qualificação profissional dos docentes. De modo que grande parte dos desafios enfrentados pelos professores na organização do tempo pedagógico tem relação com a frágil formação recebida pelos mesmos.

O movimento de reflexão entre o aporte teórico desta pesquisa e os dados empíricos coletados indicaram algumas questões trazidas para este trabalho. Sabemos que tais discussões não explicarão a totalidade da problemática que envolve o tema, contudo almeja-se que contribua com os estudos que se preocupam em compreender a organização pedagógica da sala de aula e buscam soluções para que esta torne-se mais efetiva.

A primeira indicação trazida pela pesquisa foi a da existência de uma precária compreensão da dimensão pedagógica pelos professores, evidenciada pela ênfase em diversas situações, como a indisciplina e o quase esquecimento da discussão pedagógica e dos elementos didáticos que envolvem a prática docente. Situação que nos dá indicações do processo de alienação pelo qual vem passando a categoria docente, tendo em vista a perda das habilidades inerentes ao seu trabalho, que tem levado os professores a assumir, muitas vezes, uma postura passiva e acrítica diante dos desafios da sala, tendo dificuldades de organizar o pedagógico.

Entendemos, no entanto, que os problemas relativos à organização do tempo pedagógico na sala de aula passam pelas questões disciplinares, mas que são decorrentes também de diversos outros fatores que envolvem a educação escolar pública na atualidade.

A pesquisa mostra também a necessidade de uma compreensão pedagógica da disciplina e indisciplina. Acreditamos que este não é o fator decisivo na má utilização do tempo pedagógico, diferentemente do que acredita a totalidade dos professores pesquisados, porém, entendemos que seja um elemento que precisa ser considerado, tanto nas pesquisas sobre educação como na formação de professores. Durante muito tempo essa temática tem sido ignorada e entendida como incompetência docente, mas trouxemos para esse estudo a discussão da necessidade de refletir sobre esse condicionante importante ao sucesso da aula e que tem trazido preocupações para os professores que não encontram formas de lidar com a indisciplina na sala aula.

Ignorar a questão disciplinar como elemento constituinte da aula é ignorar a relevância do social, da interação entre sujeitos num dado meio social, é ignorar a democracia e sociabilização necessária a qualquer contexto humano. Para que a aula tenha sentido formativo, para que o tempo pedagógico seja trabalhado de forma efetiva e todos os alunos tenham assegurado o seu direito de aprender tanto os conteúdos científicos como àqueles ligados a ética, a política e a estética, importantes à formação humana, faz-se necessário também uma organização disciplinar, moral e ética, que oportunize interações saudáveis na sala de aula.

Desse modo, percebemos a necessidade de aprofundamento de estudos sobre as questões disciplinares, mas que estes se realizem fundamentados em uma perspectiva teórico-prática-teórico, de movimentos reflexivos que penetrem na realidade onde esses fenômenos ocorrem, isto é, no momento da aula. Que as pesquisas sobre esta temática procurem enxergar a questão da indisciplina a partir da experiência dos sujeitos que a

vivenciam, professores e alunos, e desenvolvam conhecimentos dessas implicações para o aprendizado dos estudantes e para o trabalho, condição moral e emocional dos professores.

O relacionamento pedagógico entre professor e aluno apresentou-se como outro aspecto essencial na organização da aula. A concepção, pelo professor, do aluno como indivíduo concreto, resultante de determinações sociais e o estabelecimento de uma relação mais democrática e horizontal, que estimule o diálogo e diminua a distância entre estes sujeitos, pode favorecer a relação pedagógica professor-aluno e aluno-conhecimento, diminuindo a dispersão, a indisciplina e potencializando a aprendizagem. Portanto, o posicionamento pedagógico e político do professor e sua habilidade de aproximar os diferentes interesses existentes na sala de aula pode propiciar um ambiente favorável à aprendizagem contribuindo para a organização do tempo pedagógico. Para isso, considera-se importante que os cursos de formação de professores municiem os futuros docentes no desenvolvimento de práticas que favoreçam as relações pedagógicas em sala de aula.

E por último, destacamos a categoria planejamento, colocando-a como questão importante nessa discussão, tendo em vista que é através dele que o professor vai refletir sobre os aspectos político-pedagógicos da aula e realizar a previsão das atividades didáticas mais adequadas ao alcance dos objetivos educacionais traçados, ou seja, antecipar a organização pedagógica da aula.

Em virtude das ideias expostas, chegamos a compreensão de que o tempo pedagógico não têm sido organizado de modo a contemplar a finalidade clássica da escola, que é a de propiciar uma formação ampla do sujeito, não somente porque o tempo cronológico não tem sido bem administrado, mas porque a dimensão pedagógica do trabalho do professor tem sido negligenciada diante das transformações pelas quais a educação escolar tem passado, através das quais a escola tem se tornado em espaço de compensação emergencial dos direitos sociais, deixando para segundo plano sua tarefa de propiciar a formação ampla dos educandos a partir de conhecimentos relevantes produzidos socialmente.

Com a ausência de uma concepção bem definida dos processos de ensino-aprendizagem, de uma compreensão dos meios didáticos adequados a cada situação de ensino e de um planejamento consciente da aula, marcado por uma relação pedagógica democrática e mobilizadora, não haverá uma boa organização do tempo pedagógico e, conseqüente, a aula não alcançará seu objetivo.

Contudo, por coerência teórico-metodológica, destacamos o interesse de não generalizar tal constatação, tendo em vista que também foi evidenciada durante esta pesquisa a existência de práticas efetivamente pedagógicas.

Ao refletir de forma mais abrangente sobre os problemas da educação escolar da atualidade, nos filiamos ao ideário crítico de origem marxista, de modo que acreditamos que esta só alcançará plenamente seus objetivos sociais e pedagógicos quando houver uma mudança radical na forma social e econômica vigente. Em uma sociedade tão desigual, com a sobreposição dos interesses econômicos sobre os interesses sociais e humanos, é ingênuo pensar que se pode estabelecer uma educação plena e democrática, em que todos tenham acesso, na mesma medida e com a mesma qualidade, aos conhecimentos relevantes construídos pela sociedade através dos tempos e essenciais para o desenvolvimento dos homens.

Assim sendo, compreendemos que somente numa sociedade mais igualitária e democrática a escola poderá alcançar plenamente suas finalidades. Porém, destacamos novamente, as possibilidades contidas na prática docente intencional e bem fundamentada, para a qual se faz necessário uma formação inicial que articule conhecimentos teóricos e práticos, filosóficos e pedagógicos, disciplinares e para a docência, enfim, uma sólida formação que se materialize por meio de práticas efetivamente pedagógicas, para a educação básica, tendo em vista o contexto institucional, sociocultural, os sujeitos, seus modos de ser e viver, e os conhecimentos científicos, éticos e estéticos imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael; KENNETH, Teitelbaun. **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo:** Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 62-73.
- ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, R. (org.). **Sala de aula:** que espaço é esse? 10. ed. São Paulo, Papirus, 1996, p. 39-50.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 13.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.
- BARRETO, E. S. de S. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil:** um panorama nacional. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr, 2011.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.515**, de 23 de outubro de 2006. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Câmara dos Deputados, 2006.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. **Great teachers:** how to raise teacher quality and student learning in Latin America and the Caribbean. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0. Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepâncias, prevalece o original inglês.
- CHARLOT, Bernard. **O conflito nasce quando o professor não ensina.** Nova Escola, v. 195, 2006. Entrevista concedida a Cristiane Marangon. <Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>>. Acesso em: 14 set. 2016.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- COTTON, K. **Educational time factors.** Close up #8, p. 75-91. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989. <Disponível em: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/EducationalTimeFactors.pdf>>. Acesso em: 17/10/2015.
- CRUZ NETO, O. *et al.* O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social:** Teoria, Método, e Criatividade. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 51-66.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1990.

DUARTE, N; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

ELIAS, N. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 41-61.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – XVI ENDIPE, UNICAMP, Campinas, 2012, p. 30-52.**

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 1989.

FARIA, L. R. A. **O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas.** REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, v. 3, n. 5, p. 56-71, 2011.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** Cortez Editora, 2012.

FREITAS, H. C. L. **Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. <Disponível em: <http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 25 de novembro de 2015.

FREITAS, L. C. **Em direção a uma política para a formação de professores.** Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992. <Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/801/720>> Acesso em: 15/04/2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1989.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.70-90.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** São Paulo, Cortez, 1988.

GATTI, B. A. (Coord.). ; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

_____; NUNES; M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas**. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

_____; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011

_____. **Políticas e Práticas de Formação de Professores: Perspectivas no Brasil**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em sociais**. 8 ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 67-80.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 03-21.

IASI, M. L. **O tempo do cotidiano e o tempo histórico**. [Blog] Blog da Boitempo, 13 jan. 2016. <Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2016/01/13/o-tempo-do-cotidiano-e-o-tempo-historico/>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LELIS, I. A. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico**. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **A escola pública fazia parte das relações de poder das elites: depoimento**. [dezembro, 2011]. Goiânia: Revista Polyphonia. Entrevista concedida a Deise Nanci de Castro Mesquita. <Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=poli&page=article&op=view&path%5B%5D=18803&path%5B%5D=11035>>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.;

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

_____. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17. 2014, Fortaleza. 22 f. Não publicado. <Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mrz35GDIV34J:professor.pucgoia.s.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Fortaleza%2520ENDIPE%2520Lib%25C3%25A2neo.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Educação: Pedagogia e Didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77-129, 1997.

_____; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

_____. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. M.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. In: MARSÍGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (orgs.). **Pedagogia histórico- crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.59-83.

MARTINIC, S. **O bom professor sabe controlar o tempo da aula**. Época, 12 nov. 2014. Entrevista concedida a Camila Guimarães. <Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/11/sergio-martinic-o-bom-bprofessorb-sabe-controlar-o-tempo-da-aula.html>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____; VERGARA, C. **Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 5, n. 5e., p. 3-20, 2007.

_____; VERGARA, C., VILLATA, M., e HUEPE, D. Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. In: **Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación**, 1. 2010, Chile. Anais do 1ª Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Chile: 2010, <Disponível em: http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/154_SMartinic_Uso_del_tiempo_e_interaccion.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. (Tradução de Florestan Fernandes). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASSON, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 201-225.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco. 2o edição, 1993.

_____. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. de et al. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORICONI, G. M; BÉLANGER, J. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. Textos FCC, São Paulo, v. 45, p. 1-95, set. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/315/88>>. Acesso em: 15 out. 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, p. 7-95, 2009.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OECD (2014). **Education at a glance 2014: OECD Indicators**, OECD Publishing. <Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1127-1144.

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2013.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 237-252, 2013b.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning**. Paris: OECD, 2014.

PARENTE, C. da M. D. **A construção dos tempos escolares**. Educação em Revista, v. 26, n. 02, p. 135-156, 2010.

PEREIRA, M. F. R.; PEIXOTO, E. M. M. **Política de formação de professores: desafios no contexto da crise atual**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 9, n. 33e, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: A didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1. edição. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

_____. **Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática**. In: (Org.). Pedagogia, Ciência da Educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

_____; MARIN, A. J. (orgs.) **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015

PUCCI, B. *et al.* **O processo de proletarização dos trabalhadores em educação**. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 91-108.

RODRIGUES, E. S. S. **A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado**. 2009. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, UNIMEP, Piracicaba-SP, 2009.

RODRIGUES, R. A educação moral e o tempo pedagógico perdido. In: **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, 4. São Paulo, 2002. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400022&script=sci_arttext. Acesso em: 15 dez. 2015.

RODRIGUES, V. O Tempo como Construção Social. In: **Congresso Internacional de História**. 21 – 23 Setembro 2011. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3961>. Acesso em: 17/12/2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de Contexto. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-115.

SANFELICE, J. L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 10. ed. São Paulo, Papyrus, 1996, p. 83-93.

SANTOS, L. L. **Formação Docente: Políticas e Processos**. VII Seminário REDESTRADO. Buenos Aires: 2008.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2007a.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas - SP, Autores associados, 2011.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. Educação & Sociedade, 31 (112), p. 981- 1000, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Vozes, 2005.

_____; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, I. A.C. **Cadências escolares, ritmos docentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TONET, I. **Educação e formação humana**. Ideação (Cascavel), v. 8, p. 9-22, 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial, 1996. In: SANTOS, L. L. **Formação Docente: Políticas e Processos**. VII Seminário REDESTRADO. Buenos Aires: 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo, Libertad, 2005.

_____. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 79-96.

_____. **Organização didática da aula**: um projeto colaborativo de ação imediata. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 267-298.

ZAMONER, M. **Gestão do tempo escolar**: a questão das interrupções de aulas. V Educere - PUCPR - III Congresso Nacional da Área de Educação. Curitiba, 2005. <Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI070.pdf>> Acesso em: 17/12/2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome do Professor:

Idade:

Formação:

Tempo de magistério:

Disciplina que leciona:

Turmas que leciona:

ROTEIRO:

1. Fale-nos um pouco sobre a sua trajetória de formação e sobre a sua experiência no magistério.
2. Relate a sequência de atividades normalmente realizadas por você do início ao fim de uma aula no 6º ano.
3. Das atividades desempenhadas por você na sala de aula, na sua avaliação, quais são aquelas mais diretamente ligadas ao trabalho de ensinar, e de igual modo, quais são as atividades que não estão vinculadas diretamente com o ato de ensinar e aprender?
4. Quais são as questões que inviabilizam, ou interferem na utilização satisfatória do tempo de aula com as atividades de ensino e aprendizagem?
5. Tendo em vista uma boa aprendizagem de seus alunos o quê e como você faz para superar os desafios enfrentados na organização do tempo pedagógico em sala de aula?
6. O que você pensa a respeito do tempo estipulado na escola para o desenvolvimento de uma unidade de estudo, de um bimestre ou semestre? Considera essa organização do tempo adequada para o desempenho satisfatório do trabalho do professor e para o aprendizado do aluno?
7. No que se refere ao bom aproveitamento do tempo pedagógico com a aprendizagem dos alunos, na sua visão, o que necessita ser feito pelas escolas e professores?

APÊNDICE B – FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola: _____ N° da observação: _____
 Ano/Turma: _____ N° de alunos: _____
 Disciplina: _____ Professor: _____
 Data/dia: _____ Horário: _____

QUESTÕES A OBSERVAR:

Quanto ao planejamento e aula:

É possível observar com clareza dos objetivos da aula?

Os recursos didáticos são compatíveis com os conteúdos e objetivos da aula?

Quais as atividades realizadas?

Como é realizada a avaliação da atividade?

Como se dá o acolhimento?

Descreva como acontece introdução da aula:

Descreva o desenvolvimento da aula:

Descreva como a aula é concluída:

Quanto a Rotina da turma. Descrever:

Horário e modo de entrada dos alunos sala:

Horário e modo entrada do professor na sala:

Organização do espaço da sala de aula:

A relação professor-aluno:

A relação aluno-aluno:

As interferências externas:

A disciplina/indisciplina:

Valores e atitudes cultivados em sala de aula:

Tempo de realização das atividades do professor e aluno:

Atendimento ao aluno especial:

APÊNDICE C – QUADRO DE OBSERVAÇÃO

A partir da questão central da pesquisa registrar as atividades realizadas durante a rotina da aula detalhando as falas, ações e duração de tempo de cada uma dessas ações.

Atividades durante a aula				
Tempo/início	Falas e ações do professor	Falas e ações dos alunos	Falas e ações de externos	Atividade realizada

Nº da Observação:

Data/dia:

Ano/Turma:

Nº de alunos

Disciplina:

Professor: