

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA DE SOUZA VANGILER

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR:
PRESSUPOSTOS, CRENÇAS E PRÁTICAS

Rio Branco - AC
2017

MARIA APARECIDA DE SOUZA VANGILER

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR:
PRESSUPOSTOS, CRENÇAS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima (UFAC).

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Rio Branco-AC
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- V253p Vangiler, Maria Aparecida de Souza, 1981 -
O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do tempo escolar: pressupostos, crenças e práticas / Maria Aparecida de Souza Vangiler. – 2017.
183 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Rio Branco, 2017.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.
Orientador: Prof. Dr. Elizabeth Miranda de Lima.
1. Professores – Ensino fundamental. 2. Sala de aula. 3. Professores – Rio Branco (AC). I. Título.

CDD: 370

MARIA APARECIDA DE SOUZA VANGILER

O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR:
PRESSUPOSTOS, CRENÇAS E PRÁTICAS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Aprovado em 04 de novembro de 2017.

Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima – UFAC
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Umberto Andrade Pinto – UNIFESP
(Membro Externo)

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria – UFAC
(Membro Interno)

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado – UFAC
(Membro suplente)

Rio Branco – Acre
2017

Às minhas duas famílias e a todos os profissionais da educação que fazem do tempo na escola, tempo pedagógico, pleno de intencionalidade.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio e compreensão de várias pessoas. Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram e de maneira especial:

A Deus por todas as graças concedidas a cada novo dia;

Às minhas famílias, religiosa e sanguínea, pelo incentivo, apoio constante e realização de algumas de minhas atividades profissionais;

À minha orientadora, desde a graduação, professora Dra. Elizabeth Miranda de Lima, pelo compromisso ético, político e social, e, pelo tempo dedicado a mim e aos meus escritos;

Às diretoras, coordenadoras, professoras e crianças que me acolheram e possibilitaram a coleta dos dados;

À Universidade pública, gratuita e de qualidade pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo;

Aos professores da pós-graduação que me enriqueceram com suas aulas inspiradoras e desafiantes;

Aos colegas e amigos que compartilharam comigo este momento e possibilitaram boas conversas e debates;

À banca examinadora pelas sábias contribuições;

Enfim, a todos que fazem parte da minha vida e que são essenciais para que, a cada dia, eu seja uma pessoa melhor.

“Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamim Franklin, ‘tempo é dinheiro’. Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo. Esse tempo pertence a meus afetos. É para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis. Isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize’”.

(Antônio Cândido)

RESUMO

O problema que norteou esta pesquisa foi como no ambiente escolar, o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco, organiza o tempo escolar e como esta organização interfere na aprendizagem dos alunos? Tendo, portanto, como objeto de estudo o tempo escolar sob a responsabilidade do professor, compreendido como uma construção social, histórica e cultural e de múltiplas facetas. Na construção do caminho metodológico estabeleceu-se um diálogo com o método do materialismo histórico-dialético, com as categorias mediação e práxis. Elegeu-se para a coleta dos dados empíricos os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, observação e grupo focal. Os sujeitos, universo desta pesquisa, foram duas professoras, duas coordenadoras, duas diretoras, duas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental e 12 crianças destas turmas. Os autores que subsidiaram a discussão sobre o tempo e tempo escolar foram: Elias (1998), Bauman (2001), Frago (2000), Souza (1998, 1999, 2008), Parente (2006), Arroyo (2011). A respeito da contextualização social: Oliveira (2000, 2003), Libâneo (2012), Saviani (2011, 2014), Freitas (2012). Função da escola: Vasconcellos (2009, 2014, 2015), Franco (2012), Pinto (2011, 2012), dentre outros. As inferências feitas a partir dos dados coletados e da literatura especializada, permitiu-nos concluir que os entrevistados possuem uma concepção de tempo social e escolar condicionada ao tempo cronológico; a organização dos tempos escolares é mediado por muitos sujeitos, recursos e instrumentos, que quando são supervalorizados e assumem a dimensão de condicionantes principais dos processos de aprendizagem, descaracterizam a escola e sua função social; há valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras; o tempo gasto na sala de aula, em algumas situações, está a serviço de microafazeres aquém das necessidades dos alunos, negligenciando os tempos para que estes conheçam, elaborem e façam as sínteses necessárias dos conteúdos; os alunos apontam gostar da escola, mas sentem a necessidade de uma formação que os considerem como um todo. Desta forma, o tempo de ensinar está pautado por instrumentos como o livro didático e o tempo de aprender está mais a serviço dos alunos que acompanham o tempo pensado para aquele grupo, de forma que os que não conseguem acompanhar, tornam-se quase invisíveis. Apoiados na pedagogia histórico-crítica, defendemos que o tempo, como tudo que está no ambiente escolar, deve fazer parte de um projeto comum intencional, que agrega todos os funcionários da escola, garantido assim a intencionalidade prevista nas práxis responsável e comprometida com os alunos. Dessa forma, todo o tempo na escola precisa ser tempo pedagógico.

Palavras-chave: Tempo Escolar. Ensinar. Aprender. Cotidiano da sala de aula.

ABSTRACT

The main problem that orientated this research was in the school environment. The teacher of the first part of elementary school, in Rio Branco, organizes the school time, so, how does this organization interfere in the students' learning process? Having as object of study, the time spent in school under the responsibility of the teacher, understood as a social, historical, and cultural construction of several aspects. In the construction of the methodological way, a dialogue with the method of historical-dialectical materialism was established with the categories: mediation and practice. The following instruments were selected for the collection of the empirical data: semi-structured interviews, observation, and focus group. The subjects, universe of this research, were two teachers, two coordinators, two headmistresses, two classes of the third year of elementary school, and 12 children from these classes. The writers who leaded the discussion about time and school time were: Elias (1998), Bauman (2001), Frago (2000), Souza (1998, 1999, 2008), Parente (2006), Arroyo (2011). Regarding the social contextualization: Oliveira (2000, 2003), Libâneo (2012), Saviani (2011, 2014), Freitas (2012). Role of the school: Vasconcellos (2009, 2014, 2015), Franco (2012), Pinto (2011, 2012), and others. The inferences made from the collected data and the specialized literature, allowed us to conclude that the interviewees have a conception of social and school time conditioned to the chronological time; the organization of school time is mediated by many subjects, resources and instruments, which when overvalued and assuming the dimension of the main determinants of the learning processes, disqualify the school and its social function; There is an appreciation of some school subjects over the others; The time spent in the classroom, in some situations, is at the service of micro-activities below the needs of the students, neglecting the time for them to know, to elaborate and to make the necessary summary of the contents; The students demonstrate that they like school, but they feel the need for a training that considers them as a whole. In this way, the time of teaching is guided by instruments like, textbooks, and the time to learn is more at the service of the students who are able to follow the time thought for that group, so that those who cannot keep up, become almost invisible. Based on the historical-critical pedagogy, we argue that time, like everything in the school environment, should be part of an intentional common project, which aggregates all school employees, thus guaranteeing the intentionally foreseen in the praxis responsible and committed to the students, so that all the time spent in school is, for sure, pedagogical time.

Keywords: School Time. Teaching. Learn. Daily Life in the Classroom.

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO.....	10
SEÇÃO II – CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	19
2.1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	19
2.1.1 Universo da pesquisa: quais lugares e sujeitos.....	23
2.1.2 Procedimentos de coleta.....	24
2.1.3 Idas e vindas da pesquisa.....	26
2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	33
SEÇÃO III – O TEMPO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DO TEMPO SOCIAL AO TEMPO PRODUZIDO NA ESCOLA E SEUS IMPACTOS PARA A APRENDIZAGEM.....	40
3.1 - O TEMPO: UMA CONSTRUÇÃO	40
3.2 A PRODUÇÃO DA ESCOLA NA MODERNIDADE E SUA ORGANIZAÇÃO TEMPORAL	44
3.3 O TEMPO ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL: DO MODELO DE ESCOLA GRADUADA AO CONTEXTO DA ESCOLA ARTICULADA À BUSCA POR RESULTADOS.....	55
3.4 O TEMPO DE ENSINAR E APRENDER NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	62
SEÇÃO IV – PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES SOBRE O TEMPO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E DE SEUS SUJEITOS.....	74
4.1 O TEMPO PRESCRITO EM DOCUMENTOS EXTERNOS À ESCOLA	75
4.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A MULTIPLICIDADE DE TEMPOS	80
4.3 OS SUJEITOS E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA SALA DE AULA.....	88
4.3.1 As professoras.....	88
4.3.2 Equipe diretiva das escolas.....	95
4.3.3 Os alunos, as alunas.....	105
4.4 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS SOBRE O TEMPO ESCOLAR.....	110
4.5 RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA – UMA MÚTUA AJUDA NECESSÁRIA	125
SEÇÃO V – O ENSINO E A APRENDIZAGEM: ENTRE O TEMPO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS	132
5.1 COTIDIANO DA SALA DE AULA.....	132
5.2 O TEMPO DE ENSINAR.....	142

5.2.1 Preparar uma ação intencional para um tempo estabelecido.....	143
5.3 O TEMPO DE APRENDER.....	158
SEÇÃO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
APÊNDICES.....	181
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista às professoras	181
APÊNDICE II – Roteiro de entrevista às coordenadoras e diretoras	182
APÊNDICE III – Roteiro de observação da sala de aula e da escola	183
APÊNDICE IV – Roteiro do grupo focal	184
APÊNDICE V - Cronograma das atividades desenvolvidas no grupo focal com alunos (as)	185
APÊNDICE VI – Questionário respondido pelas crianças participantes do grupo focal	185

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

Na sociedade moderna, o tempo tem grande importância para a organização social, uma vez que ele foi se configurando como umas das referências ou medidas responsáveis por ordenar, cronometrar e distribuir a vida dos sujeitos em sociedade, passando assim a ter autonomia em si, de forma que a maioria dos sujeitos não sente a necessidade de questionar os instrumentos utilizados para cronometrá-lo nem pensar que pode haver outra forma de organizá-lo. O tempo, portanto, passa a ser, na organização social na qual estamos inseridos, “um instrumento de orientação indispensável para realizar uma multiplicidade de tarefas variadas” (ELIAS, 1998, p. 15).

Mas, como aponta Elias (1998), o tempo não possui autonomia em si, ele é fruto de uma construção social, cultural e histórica e os sujeitos, na medida em que o apreendem e se adequam a ele, interferem de modo a modificá-lo.

Instituições como família, escola, empresas, fábricas e prisões são responsáveis por conformar os sujeitos a uma organização temporal já existente e aceita socialmente. Dentre todas estas instituições, a escola tem grande destaque no que diz respeito a produzir nos sujeitos os conceitos/sínteses temporais. À medida em que professores, pais, alunos, diretores e servidores da educação em geral adentram o ambiente escolar, são induzidos a assumirem uma temporalidade própria daquele espaço, o tempo escolar, que é diferente dos demais existentes na sociedade, pois, produzido em um ambiente e com finalidades específicas, contudo, sem descartar a relação que este estabelece com os outros tempos sociais.

Estudos que tiverem como foco a gênese da forma escolar moderna, particularmente no que se refere à adoção do modelo da escola graduada¹, tais como Souza (1998, 1999), Faria Filho (2000), Frago (2000), identificam que a organização racional e sequencial do tempo se constituiu em fator importante para o processo de implantação da escola graduada, pois nele (no tempo) e com ele fazia-

¹ Recorremos a Souza (2004, p. 114), que afirma que a Escola Graduada se fundamenta essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.

se possível ordenar racionalmente o trabalho dentro da escola, organizar alunos, professores e demais servidores da educação. Assim, com o início da escolarização moderna foi se organizando um tempo que aos poucos foi se impondo como inerente ao ambiente escolar, chegando aos nossos dias quase como que imprescindível à organização do processo de ensino/aprendizagem.

Mas os tempos escolares são compostos por vários tempos institucionais, organizacionais, pessoais e grupais, de forma que mesmo que o tempo esteja posto, os sujeitos que atuam neste ambiente, na medida em que são moldados por ele, modificam-no. Dessa forma, embora o tempo escolar esteja presente nas escolas como algo uniforme a envolver e direcionar processos formativos e seja entendido e organizado respeitando uma distribuição cronológica, os sujeitos que vivenciam esses processos encontram no cotidiano da escola formas que os possibilitam fazer diferente ou apenas mesclar os tempos individuais aos aceitos ou definidos coletivamente.

Professores e alunos em relação direta a todos os condicionantes do processo de ensino-aprendizagem e com toda a multiplicidade dos tempos escolares são convidados a gerir no ambiente escolar o tempo pedagógico na sala de aula e mesmo que as instâncias externas à escola apresentem modelos a serem seguidos que direcionam o trabalho docente, são professores e alunos que irão ditar o ritmo das aulas e a organização de uma arquitetura temporal própria daquele espaço.

Assim, o tempo escolar sob a responsabilidade do professor, compreendido como uma construção social, histórica e cultural e de múltiplas facetas, é o objeto de estudo desta pesquisa que tem como problema central como no ambiente escolar, o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco, Acre, organiza o tempo escolar e como esta organização interfere na aprendizagem dos alunos? Esse, por sua vez, vai nortear-se a partir das seguintes questões: Quais são os dispositivos, as representações e as práticas que impõem no ambiente da sala de aula uma determinada organização do tempo pedagógico? O que motiva ou impulsiona o professor a optar por uma determinada forma de organização do tempo na sala de aula? Quais tempos escolares (categorias temporais) os professores criam, produzem e recriam no ambiente da sala de aula? Quais impactos têm a organização do tempo feita pelo professor para a aprendizagem dos alunos?

A partir desse problema, esta pesquisa orientou-se pelo seguinte objetivo: compreender como o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental do município de Rio Branco organiza o tempo escolar e em que medida esta organização interfere na aprendizagem dos alunos. Este objetivo geral, devido à sua amplitude, foi desmembrado em objetivos específicos:

- Caracterizar e analisar como o tempo é organizado pelos professores no ambiente escolar;
- Identificar e analisar quais pressupostos, crenças e representações² impulsionam os professores no cotidiano escolar a optarem por uma determinada maneira de organização do tempo escolar;
- Identificar e analisar as práticas temporais utilizadas por professores e alunos no cotidiano³ escolar;
- Identificar e analisar em que medida a organização temporal presente no ambiente escolar, utilizada por professores e alunos, interfere no processo de aprendizagem.

Responder ao problema de pesquisa e alcançar esses objetivos é o desafio ao qual nos propomos, conscientes de que o tempo é um dos fatores importantes para organizar a escola, o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Estudar a complexidade que envolve este objeto, o tempo escolar, é fruto dos seguintes motivos impulsionadores: primeiramente, uma inserção como pesquisadora durante a graduação, fazendo um estudo historiográfico sobre a organização do tempo escolar no processo de implementação da instrução pública no Território do Acre e depois da experiência como idealizadora e gestora de uma escola infantil no município de Rio Branco.

O primeiro motivo que impulsionou a escolha deste objeto de estudo foi dar continuidade aos estudos sobre o tempo escolar, iniciados durante a graduação em pedagogia, com a realização de uma Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada: “A organização da educação primária no Território do Acre: um novo modelo de organização do tempo escolar”, sob a orientação da professora doutora Elizabeth Miranda de Lima. O objetivo central da pesquisa era identificar e

² Representações, neste trabalho, referem-se às ideias, conceitos, imagens ou mitos que representam determinada realidade.

³ Cotidiano compreendido como o que acontece no dia a dia, que pode ou não ser igual, fruto de uma atitude racional ou inconsciente. Esse tema será abordado, de forma mais ampla, como uma categoria de análise mais adiante no texto.

caracterizar os procedimentos que ordenam a implantação da escola graduada no Acre, no período do Governo Territorial (1906 -1960). Como desdobramento desta primeira pesquisa, foi feito o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), com o título “A organização do tempo escolar no Território do Acre – 1920-1940: uma leitura dos documentos oficiais”, tendo como objetivo geral investigar os processos de construção da arquitetura temporal das escolas públicas primárias no Território do Acre no período de 1920 a 1940, à luz dos documentos oficiais.

Essas duas pesquisas contribuíram, mesmo que de forma preliminar, para revelar aspectos da história da educação no Acre no período recortado pelas pesquisas, além de possibilitar compreendermos o tempo escolar como um componente importante no processo de institucionalização da educação primária.

Esses dois trabalhos e os estágios feitos durante o período da graduação em Pedagogia de 2006-2010, possibilitaram perceber que o tempo, no ambiente da escola, é um dos fatores importantes para o processo de ensino-aprendizagem e que aprofundar os estudos sobre ele seria importante para um crescimento profissional consciente e sempre mais preocupado com o processo de aprendizagem das crianças.

O primeiro desafio, após a conclusão do curso, foi pensar e organizar uma escola de Educação Infantil. E, depois de organizada, observar e perceber as dificuldades e os desdobramentos do processo de gestão do tempo escolar no ambiente da escola e da sala de aula. Isso porque, como gestora da referida escola, era comum ouvir professores falarem que não deu tempo para fazer determinada atividade, entregar os relatórios, atender as crianças individualmente, respeitar seus ritmos, fazer atividades prazerosas e deixá-las brincarem. O desafio passou a ser: como ajustar o tempo na escola, ao tempo das crianças e suas necessidades reais, não apenas de aprendizagens cognitivas, mas de uma formação integral, sem negligenciar nenhum aspecto?

Esse desafio fez surgir muitas questões nos momentos de reuniões e planejamentos: como planejar de forma objetiva as atividades para definir o que de fato vai ser conhecimento significativo para as crianças? Como organizar o tempo escolar na sala de aula para possibilitar o ensino dos diversos conteúdos presentes no currículo e ao mesmo tempo favorecer o relacionamento entre os sujeitos que compõem este espaço? Como chegar ao final do ano letivo tendo trabalhado de

forma significativa para as crianças tudo o que a escola, enquanto instituição, e o próprio professor propuseram-se?

Essas e outras questões que cotidianamente nos incomodava, motivou o interesse por escolher este objeto de estudo, para desenvolver ao longo do mestrado. Assim, o primeiro projeto que apresentamos para o ato da seleção, já possuía o intuito de compreender por dentro da sala de aula como o professor organizava o tempo, mas apenas a partir da fala das professoras, que atuaram nas décadas entre 1950 a 1970. No entanto, após uma primeira conversa com a orientadora, surgiu a proposta de fazer um trabalho de campo com observação, fato que a princípio causou certa insegurança, mas aceitei o desafio, começamos a reestruturar o projeto, e as disciplinas do Mestrado em Educação⁴ foram muito úteis nesse sentido, pois deram arcabouços teóricos capazes de orientar a organização do projeto e aprofundarmos questões pertinentes do nosso objeto.

Essas duas experiências permitiram um acúmulo de elementos que possibilitaram a compreensão do tempo social e escolar. Esta compreensão foi se ampliando a partir da análise de outros autores, que nos permitiram compreender o tempo como uma construção social, cultural e histórica, que produz tempos diversos e múltiplos, mas interligados.

Nessa multiplicidade de tempos configura-se o tempo escolar, e para defini-lo, recorreremos a Frago (2000):

El tiempo escolar es una modalidad más del tiempo social y humano, un tiempo diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural e pedagógica: un 'hecho cultural' (FRAGO, 2000, p. 104).⁵

Essa definição é reveladora das muitas faces do tempo escolar, demonstrando a dialética que o comporta, uma vez que o mesmo objeto, tempo escolar, é diverso, plural, individual, institucional, que condiciona, mas é

⁴ Essas disciplinas teóricas aconteceram em dois blocos e aprofundaram questões relacionadas ao projeto de pesquisa e a discussões de temas pertinentes a área de educação, profissão docente, formação de professores, entre outros. Foi, portanto, um momento privilegiado que nos possibilitou abrir os horizontes a partir de teóricos conceituados que pesquisam e escrevem sobre educação.

⁵ Tradução livre: o tempo escolar é uma modalidade a mais do tempo social e humano, um tempo, diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo; uma construção, em síntese, cultural e pedagógica: um "evento cultural".

condicionado por outros tempos sociais, e que, na medida em que conforma a aprendizagem dos sujeitos, precisa ser aprendido por estes para alcançar o efeito pretendido. E como toda construção, é fruto de lutas que englobam valores sociais, individuais e econômicos.

O ambiente escolar é produtor e detentor de uma cultura específica que agrega modos de organizar, dentre outros elementos: o espaço, os instrumentos, os sujeitos e o tempo. Assim, nos apoiamos no conceito de cultura escolar, de Julia (2001), no qual o tempo é percebido como evento cultural:

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Assim, a partir da cultura compreendida como um conjunto de normas e práticas que definem o que os sujeitos, que compõem determinado grupo, devem possuir para estar nele inserido e fazer parte daquele contexto, é que definimos a cultura escolar. Mesmo inserida na cultura social moderna mais ampla, ela possui características, normas e práticas que excedem o fazer social em outros ambientes e que assume, portanto, traços e características próprios que até podem, mas se forem aplicados em outros espaços perdem seu sentido pleno.

A partir desses conceitos de “tempo escolar” e “cultura escolar” dos autores supracitados, é possível identificarmos o tempo escolar como um tempo com especificidades próprias e diferente de outros existentes na sociedade, pois é produzido e produz um espaço diverso - a escola - e na medida em que auxilia na organização dessa instituição, é modificado por ela. Assim, o tempo faz parte dessa cultura escolar, que produz e é produzida pela escola e junto com ela vai se estruturando e ganhando uma arquitetura própria. E apenas nesse contexto podemos compreender o tempo escolar, dentro e fora da sala de aula, sob a responsabilidade de todos os profissionais da escola ou apenas de professores e alunos.

O tempo escolar, compreendido como uma construção social, histórica e cultural que passou por diversas transformações produzindo uma “arquitetura

temporal”⁶, muito semelhante a que conhecemos hoje, após se solidificar, foi perdendo esse enfoque de construção e passou a ser considerado no senso comum como algo “inato” à criação da escola primária, retirando dos sujeitos que compõem o ambiente escolar o direito de questionar se essa forma de organização temporal ainda responde às necessidades educacionais atuais.

Os vários tempos e noções que o tempo escolar foi agregando fez dele um tempo múltiplo, composto de vários aspectos, sínteses e conceitos. Como aponta Parente (2006):

Os tempos escolares não fazem referência apenas aos tempos da instituição, materializados em anos, séries, turnos, aulas, módulos, grades, calendários, jornadas. Tempos escolares fazem referência a todos esses elementos, associados necessariamente aos tempos dos sujeitos, às práticas cotidianas e aos valores que regem as suas ações. Tempos escolares que se mesclam a tempos histórico-sociais. Tempos que se mesclam, que se apropriam, que se cruzam, que se sobrepõem, que se esquecem, que se apoderam, porque são construções sócio-históricas e culturais (PARENTE, p. 36, 2006).

Deste modo, o tempo escolar está inserido no tempo social como um tempo que tem grande influência na organização social e individual das pessoas. E, na medida em que vai sendo construído social, histórica e culturalmente, vai agregando, abandonando ou apenas afirmando aspectos já difundidos como inerentes ao tempo escolar, gerando, de certa forma, um condicionamento do trabalho escolar e das relações que os sujeitos estabelecem no ambiente da escola. O tempo passa a ser um dos principais indicadores para o processo de ensino/aprendizagem. Esse condicionamento se torna tão forte que, em alguns casos, os profissionais da educação sacrificam a aprendizagem dos alunos para garantir o cumprimento do tempo, ou ainda, não fazem nenhuma reflexão sobre qual seria a melhor organização temporal na sala de aula.

Assim, o cuidado com a organização do tempo é um fator significativo quando se trata da organização escolar, pois os alunos e professores adentram o ambiente da escola pautados por outros tempos sociais e pessoais, e a escola deve enquadrar este sujeito a um ritmo que não é o seu individualmente, mas de uma coletividade que frequenta determinado ambiente. Daí “sua força formativa e sua

⁶ Termo utilizado pela autora Rosa Fátima de Souza para designar o conjunto de dispositivos, categorias e práticas que foram solidificando-se no decorrer do tempo e definindo a organização dos tempos escolares.

centralidade no aparato escolar” (FARIA FILHO, 2000, p. 70). Sem essa apropriação do tempo comum a este ambiente, convencionou-se considerar ser quase impossível, ter em um mesmo espaço, tantos alunos aprendendo as mesmas coisas.

Esse texto, portanto, apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Educação e, mais precisamente, narra o percurso e os resultados com as reflexões teóricas e análises feitas sobre o objeto de pesquisa e os dados coletados. Está organizado em seis seções, quais sejam: introdução; contextualização e delimitação da pesquisa; discussão teórica sobre o tempo e o tempo escolar, com seus impactos para a aprendizagem das crianças; pressupostos e concepções dos sujeitos e instituições sobre o tempo e outros aspectos importantes para o processo de ensino-aprendizagem; o cotidiano das turmas e os processos de ensinar e aprender; e as considerações finais.

Dessa forma, a primeira seção contempla a introdução e nela está presente o problema central da pesquisa, questões e objetivos. Na seção II, apresenta-se o percurso metodológico realizado durante a pesquisa e escrita do relatório final. Consta, portanto, os instrumentos e técnicas utilizados, além de uma breve apresentação das escolas que foram alvo de nossa pesquisa. Fazemos também a descrição do levantamento feito sobre o nosso objeto de estudo no portal da Capes e da Scielo.

Na terceira seção, apresentamos os primeiros esforços de problematização do tema, a partir de teóricos que já estudaram sobre o tempo e, mais precisamente, sobre o tempo escolar, o nosso objeto de estudo. Portanto, essa seção do texto apresenta o que compreendemos como o tempo, o tempo escolar e alguns de seus condicionantes. Logo em seguida, fazemos uma breve contextualização sobre como o tempo foi tornando-se a partir da escola moderna e com ela, um dos fatores importantes para organizar o processo de ensino/aprendizagem. E ainda, como estruturou-se uma organização temporal no final do século XIX e início do século XX que perdura até nossos dias, quase sem modificações. Além disso, apresentamos uma breve contextualização das mudanças que a educação sofreu a partir das influências do sistema neoliberal. E, para finalizar, mostramos o tempo de ensinar e aprender como tempos distintos, embora estejam organizados dentro do mesmo tempo cronológico.

A quarta seção será composta por análises que darão conta de situar os pressupostos e concepções que as instituições de ensino e os sujeitos nela

inseridos, diretores, coordenadores, professores e alunos, possuem do tempo escolar e sua organização, o que motiva e impulsiona determinada forma de organização e se o que é formulado nas propostas, no caso, o Projeto Político Pedagógico, é vivenciado ou compreendido pelos profissionais da escola. Um primeiro exercício é feito no sentido de, a partir da LDB (Lei 9394/96 com suas atualizações), perceber em que medida as escolas e os sujeitos dentro das mesmas, fazem referência a esse documento oficial e o que nele está posto. Logo em seguida, faz-se uma descrição sobre as instituições e os sujeitos que foram fonte de nossa pesquisa. É apresentado também, as concepções dos sujeitos a respeito do tempo e de outros aspectos importantes para compreender nosso objeto de estudo.

A quinta seção prioriza as questões mais relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, mais propriamente o tempo de ensinar e o tempo de aprender. A princípio, apresenta-se uma descrição da rotina da sala de aula, das duas turmas observadas, com destaque a alguns aspectos que são comuns às duas e, os divergentes. Logo em seguida, será apresentada a discussão relacionada ao tempo de ensinar, sob a responsabilidade do professor, mas permeado por múltiplas interferências, com os tempos que são anteriores de preparação, como: planejamento, preparação dos materiais e conteúdo a ser aprofundados; e por último é destacado o tempo de aprender como central no ambiente escolar e alguns dos condicionantes que interferem neste processo que tem como protagonista o aluno, que neste caso é criança.

Para finalizar o texto, apresentamos algumas considerações finais, a partir das sínteses às quais chegamos neste trabalho.

SEÇÃO II – CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção do texto, apresentamos o processo e o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, nela está presente desde uma breve contextualização do objeto, as escolhas feitas no que diz respeito aos sujeitos escolhidos para serem fontes de pesquisa, os instrumentos utilizados, como aconteceu o processo com suas dificuldades e realizações, e a perspectiva assumida para a análise dos dados coletados. Dessa forma, procurou-se relatar e justificar tais escolhas.

2.1 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os tempos escolares são compostos por uma multiplicidade de tempos e envolvem uma variedade de sujeitos, dentre eles, professores e alunos. Estes chegam ao espaço da escola com um tempo social, psicológico, fisiológico e cronológico diferente do encontrado naquela instituição, necessitando, portanto, apropriarem-se do tempo produzido naquele contexto específico e segui-lo. Assim, “tempos escolares significam tempos de escolarização, tempos de aulas, tempos de trabalho, tempos de projetos, tempos de professores, tempos de alunos etc.” (PARENTE, 2006, p. 23).

É essa multiplicidade de tempos, no tempo escolar, e os sujeitos nele envolvidos, que esta pesquisa pretende compreender, pois ainda que o professor organize o tempo escolar a partir de determinados parâmetros, esse tempo é fruto de uma construção histórica, social e cultural. Isso se revela como um fator importante, ao se buscar compreender como e por que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental organiza o tempo escolar e em que medida essa organização interfere na aprendizagem dos alunos.

Ao adentrar o ambiente da escola percebe-se a “centralidade do tempo no cotidiano escolar” (ARROYO, 2011, p. 190). Assim, para de fato compreendermos os condicionantes do fazer pedagógico, é importante investigarmos a organização do tempo na escola, pois esta análise pode trazer algumas indicações que permitam a sociedade refletir sobre problemas educacionais recorrentes, como: desistência, repetência, falta de interesse dos alunos e professores, dentre outros. Esta

pesquisa, portanto, justifica-se por compreender que o tempo escolar é um condicionante do cotidiano escolar e ainda por entender que, para além do que está prescrito ou está posto, os sujeitos estabelecem relações que os permitem reproduzir, modificar ou criar novas formas de fazer. Assim, para além de saber como o tempo é organizado, pretendemos compreender os condicionantes internos e externos à escola que interferem na organização do tempo escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Se hoje o tempo escolar foi incorporado à tradição pedagógica e assim percebido de forma naturalizada é, entretanto, fruto de uma construção social, cultural e histórica que teve início com a implantação da escola graduada. O que antes era organizado a depender do tempo de professores e alunos, aos poucos, com o advento da escola graduada, foi tomando proporções cada vez mais definidas, tirando dos professores o direito de escolher como, o que e quando ensinar seus alunos. Passava-se então do método mútuo ao simultâneo, da escola de primeiras letras à escola graduada possuidora de uma racionalidade e ordenamento temporal próprio, nunca visto anteriormente, com classes homogêneas e seriadas (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2000; GALLEGO, 2008).

O ensino passa a ser organizado por séries e os alunos distribuídos conforme os conhecimentos adquiridos em anos anteriores. Esses passam a ser pré-requisitos para que os discentes avancem para a seguinte série, de forma que a não aprendizagem de uma quantidade de conteúdo definido previamente como indispensáveis àquela série, no tempo definido para isso (ano letivo), retenham o aluno.

A divisão da escolarização em séries sustenta o modelo cuja estrutura prega a necessária compartimentação do tempo, a fim de que seja possível criar mecanismos de controle mais eficiente de seu aproveitamento. O modelo seriado organiza o tempo de escolarização com base em pré-condições, em seqüenciações predefinidas e processos avaliativos cujo objetivo é atestar o acesso ao próximo ano de escolarização. Ou seja, a seriação é sustentada por processos de avaliação cujo objetivo é a verificação do aproveitamento adequado dos tempos de estudos, o que indicará a possibilidade de seguir adiante no processo de escolarização ou repetir o tempo que não foi aproveitado. Traz, portanto, uma característica seletiva e excludente que não considera a progressividade dos tempos de formação. Esta organização do tempo de escolarização materializou significativos processos e práticas na instituição escolar, extremamente difíceis de substituir e eliminar (PARENTE, 2006, p. 76).

Este modo de organizar o tempo simultâneo, seriado e gradual foi tão bem articulado que, junto a outras características próprias da escola, construíram uma “forma escolar”⁷ presente até os dias de hoje e praticamente imutável em sua essência. Destarte, professores e alunos, ao adentrarem no ambiente escolar, deparam-se com uma estrutura temporal bem arquitetada que permite percebê-la como algo inerente à escola, não admitindo, muitas vezes, modificações.

Assim, o enfoque dado a esta pesquisa será no sentido de buscar compreender o tempo no cotidiano escolar e em que medida esse interfere na aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, para além de ser um estudo que pretende descrever como o professor organiza o tempo escolar, buscamos perceber o que o motiva a optar por determinada organização e em que esta possibilita ou não a aprendizagem dos alunos. Por isso é preciso apropriar-se do que foi produzido sobre o tempo escolar em uma perspectiva histórica, de forma a identificar uma organização temporal atual muito similar à produzida no início da escola moderna, mas ao mesmo tempo ir além, buscando compreender em que medida estes sujeitos pertencentes ao contexto social, cultural, econômico e histórico atual apropriam-se do que já está posto e atuam na escola e na sala e aula.

Pesquisas que pretendem desvendar o cotidiano da escola são importantes, pois nos permitem compreender como questões, legalmente prescritas como indispensáveis ao processo de ensino/aprendizagem são colocadas em ação dentro do ambiente escolar, e em que medida os sujeitos envolvidos no processo escolar atuam para reproduzir ou modificar o que está posto.

Para pesquisar o dia a dia de professores e alunos e a relação desses com o tempo escolar, optamos por fazer uma inserção no ambiente da escola e da sala de aula, na busca de termos mais informações que nos possibilitassem compreender melhor a complexidade de tempos existentes no tempo escolar.

Primeiramente, definimos o nosso objeto e o problema de pesquisa, e a partir dele o método a ser utilizado. Estamos conscientes de que a escolha do

⁷ Vicent, Lahire, Thin, 2001 – ao fazerem um estudo sobre a crise atual da escola, defende a concepção que desde seus primórdios a escola moderna foi construindo e solidificando uma “forma escolar”, composta por várias características que a caracterizavam e a confirmam como a instituição responsável por educar as novas gerações, essas características passaram os vários anos e acontecimentos e se mantêm quase que intactas.

método não é neutra, mas condicionada por concepções de sujeito e objeto e visão de mundo. Assim, a opção que se faz por um determinando método traz:

implicações e pressupostos que condicionam o seu uso, conduzindo a determinados resultados. As abordagens têm relação com uma série de opções paradigmáticas e científicas que o pesquisador consciente ou inconscientemente escolhe e aplica. Trata-se de opções relacionadas com a problemática escolhida, a definição do essencial e do secundário, nos diferentes passos do desenvolvimento da pesquisa, a relação do paradigma científico, e que remetem a concepções de homem, educação, sociedade, visão de mundo etc. (GAMBOA, 2013, p. 76).

Exige, portanto, do pesquisador uma postura diante do mundo, que o leve a pensar, a que e a quem a pesquisa irá servir. Os métodos, por conseguinte, “desde o ponto de vista epistemológico, devem ser entendidos como modos diversos de abordar a realidade” (GAMBOA, 2013, p. 65). Assim, embora a pouca experiência de pesquisador não nos possibilite alcançar patamares de pesquisa muito refinados, optamos por utilizar o método do materialismo histórico-dialético, por considerarmos que o tempo escolar no contexto da escola e da sala de aula não pode ser visto apenas a partir de uma perspectiva superficial, mas precisa ir além do que aparentemente convenciamos acreditar. Assim, nosso intuito ao observar a dinâmica da escola, e nela, dos professores e alunos, é ir além de perceber como o tempo cronológico é dividido, organizado; e percebermos como os sujeitos, com suas individualidades, subjetividades, imersos em uma determinada sociedade, vivenciam o tempo escolar que é múltiplo e fruto de uma construção histórica, social e cultural. E ainda como as escolhas feitas nas escolas, conscientes ou não, interferem na aprendizagem dos alunos.

Segundo os procedimentos de coleta, esta pesquisa caracteriza-se como de campo, pois tendo em vista as questões de estudo e objetivos a que se propõe, elegemos este tipo de pesquisa como meio privilegiado para adentrarmos no cotidiano escolar e mapearmos os dados empíricos que possibilitam o esforço analítico para a compreensão desta realidade. Apoiadas na definição de Gonsalves (2001):

Denomina-se *pesquisa de campo* o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro

mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONSALVES, 2001, p. 67).

Assim, o desafio do pesquisador, é buscar, no ambiente onde seu objeto de estudo acontece, os dados para responder seu problema, e não apenas observar, mas a partir das informações observadas e coletadas, produzir um acervo de registros que o permitam durante o processo de escrita, acessá-lo sempre que necessário.

2.1.1 Universo da pesquisa: quais lugares e sujeitos

Foram delimitados como universo desta pesquisa duas escolas da zona urbana de Rio Branco-Acre, que funcionam em dois turnos (matutino e vespertino) com a oferta da primeira etapa do Ensino Fundamental, mais precisamente do 1º ao 3º ano. Uma é pública e a outra é particular⁸.

A escola pública é municipalizada⁹ e situada em um bairro de classe média na cidade de Rio Branco, atualmente atendendo as turmas do 1º ao 5º ano, com um total de 517 alunos matriculados. Sua inauguração aconteceu em 14 de maio de 1986, como uma instituição mantida pela Secretaria Estadual de Educação. A escola começou atendendo cinco turmas, sendo uma da Educação Infantil e quatro do Ensino Fundamental. Em 1999 passou a atender todo o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, 2º segmento. Em 2006 houve a desativação parcial da escola, oferecendo Educação Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2012, a escola já municipalizada, passou a atender somente as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEME).

A outra instituição de ensino (particular) situa-se na região central de Rio Branco e atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. Possui um total de 526

⁸ Para garantir o sigilo quanto à identidade das escolas utilizaremos para denomina-las “Escola I” para a particular e “Escola II” para a pública, utilizando como referência a ordem de acesso da pesquisadora às instituições escolares. Obedecendo esta ordem, também as turmas da “Escola I” é turma I e da “Escola II”, turma II. Os sujeitos também recebem os nomes de flores: professores e equipe diretiva e pássaros: as crianças.

⁹ Escola que, em seus primórdios, sendo estadual, passa a ser municipal, ainda que tenha uma parte dos recursos materiais, manutenção, professores, servidores de apoio, oriundos da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME, e a outra parte de professores e servidores de apoio, oriundos da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre – SEE.

alunos e, destes, 197 cursam do 1º ao 5º ano. Funciona nos turnos matutino e vespertino. Foi fundada em 15 de agosto de 1956, oferecendo da 1ª à 4ª série do ensino primário, jardim de infância, semi-internato e internato. Em 1956, foi aberto o processo de seleção para se admitir os adolescentes ao Ginásio e, após formada a turma, passou a funcionar em outro prédio situado no centro da cidade, passados os primeiros anos, foi transferido para o prédio atual. O internato foi instinto em 1968.

2.1.2 Procedimentos de coleta

Além de alguns documentos fornecidos pela escola, constituem-se fontes privilegiadas desta pesquisa os dados empíricos obtidos com os sujeitos que atuam no ambiente escolar, os professores e alunos. Os instrumentos selecionados para a realização da pesquisa foram: observação, entrevista semiestruturada e grupo focal. O primeiro exercício foi o de conhecer as potencialidades e os limites desses instrumentos de coleta dos dados para que, com a utilização mais adequada dos mesmos, pudéssemos ter dados fidedignos e suficientes para procedermos com a análise. Apresentaremos, a seguir, uma síntese deste estudo.

A primeira técnica para a coleta dos dados é a observação direta, nesse sentido Minayo (1994) aponta que a:

Importância desta técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 1994, p. 59).

Dessa forma, a observação direta permite colher os dados na própria realidade com uma riqueza de detalhes e informações que não é possível com outras técnicas. Porém, esta exige do pesquisador um olhar aguçado para perceber e colher estas informações.

A segunda técnica de pesquisa é a entrevista semiestrutura. Tanto Minayo (1994) quanto Ludke e André (1986) apresentam a entrevista como uma técnica privilegiada nos trabalhos de campo e com propósitos definidos.

Penna (2011), em sua pesquisa, afirma que:

A técnica da entrevista não é neutra, uma vez que propõe relação social artificial. As perguntas elaboradas pelo entrevistador fazem parte de recorte, expressando suas intenções, ou mesmo expressando aquilo que pode ou não ser perguntado, o que por sua vez implica intencionalidade na maneira como serão respondidas pelo entrevistado, além de evidentemente, as ocorrências de seleções e omissões (PENNA, 2011, p. 88).

Devido à intencionalidade deste instrumento de pesquisa, o entrevistador precisa estar muito atento, desde o momento da elaboração das questões até o momento de sua organização e análise. Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, pois permite aos entrevistados e entrevistador certo direcionamento, mas também liberdade para expressar aquilo que seja pertinente à pesquisa.

A terceira técnica a ser utilizada é o grupo focal, tendo como referência as indicações de Gatti (2012), que, como o próprio nome diz, é um grupo que se reúne com a finalidade específica de discutir sobre um tema, que neste caso, está diretamente relacionado à pesquisa. O grupo, portanto, foi feito com as crianças para identificarmos suas noções sobre o tempo, tempo escolar e a aprendizagem dos assuntos trabalhados pela professora. A opção por fazer grupo focal com crianças deu-se por acreditarmos que em grupo, com um ambiente estimulador e acolhedor, elas se sentirão mais livres e à vontade para expressar-se, uma vez que a inclusão das mesmas deu-se por considerarmos importante ouvi-las, já que têm muito a dizer sobre seus percursos de aprendizagem.

Para o registro das observações, entrevistas e grupos focais, foram utilizados os seguintes instrumentos: protocolo de observação, diário de campo, roteiro de entrevista e roteiro do grupo focal, gravações das entrevistas e dos grupos focais.

A população a ser considerada nesta pesquisa inclui: gestores, coordenadores, professores e alunos que convivem em estabelecimentos de ensino do município de Rio Branco, particulares e públicos, que oferecem a primeira etapa do Ensino Fundamental. Assim, para observação foram escolhidas duas turmas de terceiro ano, uma em cada escola selecionada. Para a entrevista, as duas professoras regentes das turmas observadas, as duas coordenadoras, e as duas diretoras, e para o grupo focal, 12 crianças das turmas observadas.

2.1.3 Idas e vindas da pesquisa

Conscientes que as pesquisas não acontecem como “tábulas rasas” dos conhecimentos, mas como continuidade de outras já realizadas, o primeiro exercício de pesquisa feito foi o de proceder com uma revisão de literatura, para aprofundarmos o objeto, com o olhar aguçado para perceber o que ainda não foi pesquisado. Assim, ainda que esta pesquisa seja de campo, esse exercício fez-se necessário. Procedemos a revisão bibliográfica em duas plataformas *on-line*: Scielo e Banco de Teses e Dissertações da Capes.

O acesso à Scielo ocorreu em função da publicação de artigos em periódicos especializados na área da educação, como: Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e realidade, Educação em Revista, Educar, Pesquisa e Sociedade e Revista Brasileira de Educação. De cada uma dessas revistas foram abertas todas as publicações disponíveis *on-line* e verificado se em seus sumários havia algum artigo que fizesse alguma referência ao nosso objeto de estudo, o tempo escolar. Procedemos à leitura dos resumos e salvamos os textos que direta ou indiretamente estavam ligadas ao objeto de pesquisa.

No banco de teses e dissertações da Capes, a partir do descritor “tempo escolar”, foram selecionados oitenta e oito trabalhos que apresentavam a partir do título, ou no resumo, quando oferecido¹⁰, alguma relação com nosso problema, objetivo e objeto de estudo. Esses títulos e resumos foram lidos e organizados por categorias: tempo escolar, escola de tempo integral, mais educação, tempo e espaço, dentre outros. Além desses, outros descritores foram considerados importantes, como: ano de defesa destes trabalhos e temas mais examinados.

Dos oitenta e oito trabalhos, identificamos que estas produções têm priorizado a discussão sobre a escola de tempo integral (20 trabalhos), e que foram realizadas no período compreendido entre 1996 e 2015, tendo uma maior incidência no ano de 2015, com um total de oito pesquisas.

Sobre o tempo escolar, quatorze textos apresentam essas palavras no seu título, sendo, portanto, o segundo em número de citação nos trabalhos. Apesar

¹⁰ Muitos trabalhos disponíveis no portal de teses e dissertações da Capes não nos possibilitam ter acesso ao resumo, pois são trabalhos que foram produzidos e postados anteriormente ao surgimento da Plataforma Sucupira.

disso, representa, ainda assim, um número reduzido de pesquisas que se debruçam em investigar o tempo escolar como objeto de estudo.

Alguns temas, ainda que tenham poucas pesquisas relacionadas, chamam atenção por apresentarem abordagens que podem nos ajudar a clarear alguns aspectos de nossa pesquisa sobre a organização do tempo escolar e sua relação com a aprendizagem dos alunos, quatro pesquisas sobre o cotidiano escolar e uma sobre as temporalidades do cotidiano, que podem ser-nos úteis, pois é no cotidiano da vida dos sujeitos no ambiente escolar que podemos perceber como esse é organizado e como ele interfere na aprendizagem das crianças.

Realizadas essas análises, selecionamos vinte e cinco textos, dos quais 19 dissertações e 6 teses, que estavam diretamente relacionados ao nosso objeto de estudo. A partir desses trabalhos, surgiu a curiosidade em verificar o ano de defesa dos mesmos. Uma primeira informação a esse respeito seria que a primeira pesquisa publicada no banco de teses da Capes, tendo como foco o tempo, aconteceu em 1996, trata-se de um estudo etnográfico sobre o tempo e avaliação na sala de aula. A partir deste ano, os trabalhos produzidos não alcançaram grandes proporções, uma vez que a maior incidência foi de no máximo três pesquisas anuais sobre o tema. Porém, se considerarmos as defesas por década, podemos perceber grande aumento das pesquisas, pois, se na década de 1990 apenas dois trabalhos foram produzidos, na década posterior treze trabalhos já tiveram como objeto de estudo o tempo no contexto da escola. Houve, portanto, um aumento de pesquisas com essa temática, que pode estar diretamente relacionado com as propostas de Escola de Tempo Integral¹¹ e o Programa Mais Educação¹².

A análise nos periódicos indexados na plataforma Scielo demonstra um movimento muito parecido com aquele identificado no banco de dissertações e teses da Capes. Foram encontrados vinte artigos e uma resenha tendo como foco o tempo ou seus condicionadores. Entre eles, quatro trabalhos apresentaram como tema principal o tempo escolar. Outros apresentam variações que vão desde a utilização do plural “tempos escolares”, ou apenas a troca de uma preposição “tempo **de**

¹¹ Escolas que têm seu tempo de atividade estendido, permanecendo com os alunos nos estabelecimentos de ensino de 7 a 10 horas diárias.

¹² O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2017, com atividades dois dias na semana, no contraturno.

escola”, “tempo da escola”. Este dado é interessante, pois representam aspectos diferentes dentro da multiplicidade de tempos escolares, dado a ser explorado em outro momento deste texto. Somando estas quatro variações, temos dez artigos produzidos. Dos demais títulos, destacamos dois artigos que relacionam o tempo à aprendizagem dos alunos.

Ao fazermos um mapeamento do ano de publicação desses artigos, percebemos que os primeiros foram publicados no ano de 1999. A partir dessa data até 2005, foi encontrado pelo menos uma publicação que tivesse o tempo como tema principal, totalizando, nesses seis anos, treze publicações. De 2007 a 2016¹³, identificamos uma redução nas publicações, pois em oito anos foram feitas apenas nove publicações.¹⁴ Esse dado é interessante, pois mesmo que tenha crescido o número de dissertações e teses, o mesmo não aconteceu com as publicações, o que pode demonstrar que não são todos os pesquisadores que, após concluírem suas defesas, têm interesse em fazer publicações em periódicos.

Terminado essa fase, aguçada a nossa visão e definidas algumas categorias, partimos para o contato com as escolas para iniciarmos a nossa coleta de dados “in loco”.

Foram visitadas cinco escolas públicas situadas em diferentes localidades da cidade de Rio Branco, destas, três municipais e duas estaduais. Três escolas recusaram-se em acolher a pesquisa: a primeira delas porque os professores das turmas de terceiro ano não se sentiram à vontade para aceitar um pesquisador. A outra, embora verbalmente expressasse o consentimento para que pudéssemos fazer a observação, recusou-se a assinar o documento que permitia nosso acesso à escola. E a terceira escola, que após ter assinado o documento de aceite da pesquisa, no momento de realizarmos as observações, recebia grupos de estagiários, fato que interferiria na rotina da sala de aula e, conseqüentemente, no resultado da pesquisa. Assim, das duas escolas que aceitaram nos receber, escolhemos a que fica mais próxima do centro da cidade, por questões de melhor locomoção.

O primeiro contato com as escolas selecionadas (pública e privada), ocorreu por meio da coordenadora, no primeiro caso, e por meio da diretora, no segundo. Na

¹³ Ano da última publicação disponível sobre o tema.

¹⁴ As revistas indexadas à Scielo investigadas foram: Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e Realidade, Educação em Revista, Educar, Pesquisa e Sociedade e RBE.

ocasião, apresentamos e explicamos o objetivo da pesquisa e o que pretendíamos naquela instituição. Elas demonstraram interesse em acolher a pesquisa e disseram que iriam falar com a professora da turma pretendida, que seria a do terceiro ano. Na escola pública falamos com a professora no mesmo dia, e quando ela disse que nos acolheria, informamos-lhe a data para início da observação e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fosse lido e devolvido assinado. Na segunda escola, a coordenadora disse que falaria com a professora e que poderíamos ir quando quiséssemos, fornecendo-nos seu número de telefone para que pudéssemos avisá-la a data. As escolas disponibilizaram o timbre da instituição para emitir o documento de aceite da pesquisa.

A segunda visita às referidas escolas aconteceu com o objetivo de viabilizar a assinatura do termo de aceite, por parte da direção escolar, bem como para fins de organização da agenda relativa ao período da observação.

A observação foi organizada de modo a possibilitar nossa inserção em cada escola por treze dias: dez dias letivos em sala de aula, dois dias nas dependências da escola e um dia para a entrevista com as professoras. O primeiro período de observação iniciou-se na sala do terceiro ano da escola particular, ocorrendo em duas semanas consecutivas, sem interrupções. Chegávamos uns 5 minutos antes do horário marcado para o início das aulas e começávamos a escrever detalhadamente o que acontecia até o final da aula, momento em que todas as crianças eram liberadas pela professora. A observação aconteceu no período vespertino, de 27 de março a 7 de abril. A escola funciona das 13h às 17h15min.

Na primeira aula, entregamos o TCLE à professora para que o levasse para sua casa, lesse e assinasse, caso concordasse com o texto, e, se necessário, tirar algumas dúvidas. Apresentamo-nos às crianças, que ficaram ansiosas para saber o que ali estávamos fazendo, explicamos-lhes os objetivos da pesquisa e sobre o nosso objeto de estudo. Elas fizeram alguns questionamentos e logo em seguida sentamo-nos e procedemos com o registro no diário de campo. Durante a semana, os alunos possuem horários com outros professores em outros espaços, e optamos por acompanhar as crianças nessas aulas.

Tendo finalizado as duas semanas de observação, marcamos com a professora uma data para a entrevista. Junto à equipe de gestão e equipe pedagógica, coletamos dados referentes à escola, documentos como Projeto Político Pedagógico, além da resposta a algumas questões. Conseguimos realizar a

entrevista após duas idas à escola, pois na primeira vez aconteceu um problema com a professora e esta não compareceu à escola, na segunda vez, ocorreu uma reunião com a coordenadora pedagógica. Realizamo-la em um momento em que as crianças estavam em uma aula com outra professora na sala de leitura. Foi tranquila e sem interrupções.

A observação na outra escola iniciou após os feriados da Páscoa, no período de 17 de abril a 5 de maio, e como já havíamos conversado com a professora, fomos direto para a sala de aula. Esta professora acolheu-nos e perguntou-nos se gostaríamos de nos apresentar às crianças, que ficaram muito curiosas. Procedemos da mesma forma que na escola anterior e depois sentamo-nos no final da sala para começar a escrever no diário de campo. O turno de trabalho dessa professora é o matutino, das 7 horas às 11 horas. Na primeira semana de observação, pudemos observar os cinco dias, mas na semana seguinte tivemos duas interrupções, uma por motivo da participação da professora em atividade de formação na Secretaria Municipal de Educação e outra por conta da paralisação geral contra a reforma da Previdência Social. Na semana seguinte, voltamos à escola para observar os dois dias que faltavam e marcar com a professora o melhor momento para a entrevista, que foi agendado para a segunda-feira da semana seguinte, após a aula.

Após a qualificação, foi o momento de proceder com a continuação da coleta dos dados e para tanto, optou-se por iniciar o grupo focal com dois grupos de crianças, um de cada sala de aula observada. Tínhamos a proposta de fazer quatro encontros em cada escola no contraturno das atividades escolares das crianças, com 8 crianças em cada grupo. A primeira escola a nos dirigirmos foi a escola pública e após iniciarmos o grupo, fomos à segunda escola.

Na escola II, o contato novamente foi com a coordenadora pedagógica, que explicou a dificuldade dos pais em mandarem para a escola as crianças no contraturno. Dessa forma, para amenizar esse problema, resolvemos mandar a todos os alunos da turma observada um convite, que pedia a autorização aos pais das crianças para que estas pudessem participar do grupo focal. Por intermédio da professora da sala de aula, enviamos aos pais, na agenda, os respectivos convites. Dois dias depois, passamos novamente para verificar, constatando que 08 (oito) crianças, trouxeram o referido documento assinado. Na ocasião, reforçamos

novamente o convite a eles, enfatizando a importância de participarem do grupo para a pesquisa.

Na data prevista para realização da atividade, compareceram 04 crianças. A escola estava com todas as salas ocupadas e fizemos o encontro na arquibancada da quadra da escola. Foi primeiramente explicado a elas o que iríamos fazer e qual a finalidade, elas estavam muito ansiosas, foram-lhes explicadas algumas regras para que nosso trabalho acontecesse da melhor forma possível: respeitar a participação do colega, independente de concordar ou não com ele; partilhar todos os materiais disponíveis; dar o melhor de si na realização das atividades, levantar a mão ao falar, não interromper a fala do outro.

As crianças aceitaram as regras e começamos a primeira atividade com o objetivo de nos conhecer melhor. Foi-lhes entregue o questionário para que respondessem com seus dados pessoais, depois que eles responderam, foi feita uma rodada para que cada criança pudesse partilhar o que escreveu pessoalmente. Em seguida, começamos a conversar sobre a concepção delas sobre o tempo. Cada criança falou e logo em seguida pedi que fizessem um desenho que representasse. Concluída essa atividade, as crianças acrescentaram outros dados e, passados os 60 minutos e tendo concluído as discussões, agradecemos e pedimos que voltassem no próximo encontro. Nesta ocasião, foi enviado aos pais o TCLE para que assinassem e as crianças pudessem trazer no outro dia.

No segundo encontro, vieram apenas três crianças, que trouxeram o termo de consentimento assinado, e conversamos sobre o tempo na escola, fizemos no pátio da mesma, nas mesas destinadas para o lanche, pois estava tendo aula na quadra. Na ocasião, outras duas crianças de 5 e 7 anos ficaram conosco, pois permanecem o dia todo na escola e são filhas de funcionárias que trabalham os dois turnos. Participaram fazendo os desenhos, mas não iremos considerar na descrição e análise dos dados.

O terceiro encontro não aconteceu na data estabelecida, em decorrência de uma forte chuva, que impediu as crianças de comparecerem. Apenas uma chegou à escola. Como durante toda aquela semana a escola não funcionaria, pois estava trocando todo o sistema elétrico, conversamos com a professora para realizar o terceiro encontro no horário regular das aulas, na segunda-feira, também nesse dia não foi possível fazer o grupo com as crianças, sendo redirecionado para terça-feira, quando realizamos o último encontro do grupo focal.

Assim, o terceiro encontro aconteceu também no pátio da escola com as quatro crianças que haviam participado do primeiro encontro. Nesse dia, nosso tema de conversa foi: se pudessem, como organizariam o tempo na escola e o que estudariam. Fizeram desenhos, escreveram e depois falamos sobre. Outro tema trabalhado neste dia, por meio de conversação, foi: os conteúdos ensinados pela professora são todos aprendidos? As crianças falaram espontaneamente. Ao terminar a partilha, agradecemos e despedimo-nos, pois já havíamos concluído.

O contato com a escola I aconteceu em uma segunda-feira. Chegamos à escola com a proposta de realizar o grupo focal com as crianças no contraturno, mas a diretora e a coordenadora acharam melhor fazer durante o período da aula, em um tempo menor que 60 minutos. Ficou definido, portanto, quatro encontros de 45 minutos no final da aula, de 16h30min às 17h15min. Reuniríamos-nos em dias seguidos, portanto, o grupo focal nesta escola aconteceu de terça a sexta da mesma semana.

Como as crianças já estavam na escola, o critério utilizado para a escolha de quem participaria do grupo focal foi um sorteio livre. Assim, todas as crianças que queriam participar escreveram o nome em um papel e sorteamos 08. Foi-lhes entregue o TCLE para que levassem a seus pais, pedindo-lhes a autorização.

No primeiro encontro, as 8 crianças trouxeram os termos de consentimento, devidamente assinado, dirigimo-nos para a sala destinada ao nosso encontro, sentamos em círculo, procedendo as explicações devidas. Esclarecemos os objetivos da atividade, as intenções com aquele grupo de estudo e começamos preenchendo o questionário com os dados pessoais. Depois, cada criança partilhou com os colegas e foi possível perceber que, para a maioria deles, algumas informações sobre os colegas eram desconhecidas. As crianças estavam um pouco agitadas, conversamos novamente sobre a necessidade de nos controlarmos e depois passamos a concepção deles sobre o tempo. Foi entregue um papel e material para que desenhassem livremente tudo que lembravam quando ouviam a palavra tempo. Fizeram os desenhos e depois fizemos a partilha, terminamos o encontro. Agradecemos e confirmamos que no próximo dia haveria novamente.

No segundo encontro, vieram novamente todas as crianças, fizemos na mesma sala de aula e nesse dia o tema trabalhado foi: meu tempo na escola, o que gosto e não gosto. As crianças pensaram, escreveram e depois fizemos a

socialização. Como no dia anterior havíamos prometido que brincaríamos um pouco, dedicamos 5 minutos para brincar.

No terceiro dia, todas as crianças estavam felizes por participarem do grupo, chegamos a sala e nesse dia nosso tema foi: se pudesse, como organizaria o tempo na escola. Elas desenharam e escreveram, primeiro individualmente, e logo em seguida fizemos uma roda de partilha, todos falaram espontaneamente e complementaram as falas dos colegas, terminamos o encontro na hora certa e fomos para casa.

No quarto e último encontro nosso tema foi: o que aprendi e não aprendi na escola esse ano. Eles escreveram e depois fizemos a partilha. Esse encontro terminou após o horário. Todas as crianças falaram e logo em seguida nos despedimos e agradecemos pela colaboração.

Essa parte da coleta de dados, mesmo que tenha sido trabalhosa, foi muito gratificante, pois as crianças participaram com muita disposição e entusiasmo. Vinham sempre motivadas e algumas diferenças entre os dois grupos foram percebidas. No grupo menor, a conversa fluía mais leve, podiam fazer interferências e completavam o raciocínio depois, sem problemas. O espaço reservado para a realização da atividade constituiu-se numa variável importante, pois a dispersão das crianças torna-se maior, quando tem constantemente ao redor pessoas passando ou conversas paralelas.

Outro momento de coleta dos dados foi a realização da entrevista com diretoras e coordenadoras, ocasião em que tivemos que dar várias viagens à escola para conseguir fazer a entrevista com os dois membros de cada escola. Uma questão relevante observada nessa etapa foi a resistência demonstrada por alguns membros, os quais, ainda que tivessem interesse em colaborar com a pesquisa, sentiam-se desconfortáveis na hora de falar e ainda de saber que suas falas seriam gravadas. Essa atitude foi superada após conversa informal e as explicações necessárias sobre o destino que seria dado a essas informações. As entrevistas aconteceram em dois dias, um dia para cada escola.

2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados aconteceu na segunda etapa desta pesquisa. Após o momento do exame de qualificação, e como nos lembra Paulo Netto (2011, p. 26) “é

só quando está concluída a sua investigação (e é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita a comprovação, retificação, abandono, etc.) que o pesquisador apresenta, expositivamente, os resultados a que chegou”.

Para tanto, foi inspiradora a recomendação de Frigotto (2006), no que se refere à “distinção entre o fundamental e o secundário, o necessário e o fortuito é princípio epistemológico sem o qual não é possível construir conhecimento científico” (FRIGOTTO, 2006, p. 81). Assim, após várias leituras criteriosas dos dados coletados, foi possível organizar em categorias¹⁵, tendo como fio condutor das análises os objetivos a que esta pesquisa se propõe.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, bem como na análise das produções já realizadas sobre o tempo escolar, algumas potenciais categorias emergiram, quais sejam: tempo de ensinar, tempo de aprender, cotidiano da escola, a escola como síntese de múltiplas determinações. De posse do material coletado, emergiram as seguintes categorias: equipe diretiva da escola, disciplina/indisciplina, família, calendário escolar e planejamento.

Assim, após definidas e organizadas todas as categorias e no confronto das informações com a bibliografia especializada, procedemos à análise propriamente dita. Utilizamos algumas categorias do materialismo histórico-dialético para orientar a análise dos dados, tais como práxis e mediação, pois possibilitam compreender as múltiplas questões que permeiam a organização do tempo dentro e fora da sala de aula, uma vez que tanto a construção do tempo escolar quanto os sujeitos envolvidos (professores e alunos) estão inseridos em um contexto social, cultural e econômico que os induz a ser como são e a agirem de determinadas maneiras, porém, na medida em que atuam conscientemente, são capazes de modificá-lo.

Como aponta Saviani (2014, p. 9), a “categoria de **mediação** é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social”. Assim, ao utilizarmos essa categoria para pensarmos o tempo escolar, assumimos o entendimento de que esse tempo é uma mediação para a educação, uma vez que

¹⁵ Categorias, em Marx, são elementos constitutivos de processos sociais, como percebidos por uma teoria ou visão de mundo. De particular interesse são categorias fundamentais, a partir das quais podem se construir categorias derivadas. (Disponível em: <www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak>. Acesso em: 30/05/2017).

ele é um dos componentes importantes para organizar e direcionar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, processo que o faz ser humano, assim:

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela **mediação** dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu (SAVIANI, 2014, p. 8, grifo do autor).

Assim, pela mediação dos adultos em vários lugares, mas de modo mais intencional, na escola, as crianças vão se apropriando de todos os requisitos necessários para viver em sociedade, como humano. E na medida que o aluno se apropria, interfere e modifica o meio no qual vive.

Dessa forma, um dos tempos “surpreendentemente curtos” utilizados para formar o sujeito, é o tempo escolar, que também funciona como mediador dessa formação e na medida em que é aprendido e possibilita a aprendizagem, é modificado, embora seja de modo muito pequeno e quase invisível.

Se de forma mais ampla a categoria de mediação está presente dentro da escola, ela se faz presente também em âmbito mais próximo dos alunos, como por exemplo, na atuação do professor que é o mediador entre o conhecimento e o aluno:

Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2011, p. 122).

Essa condição de alguém que sabe o que ensinar, coloca a professora como mediadora entre a gama de conhecimentos produzidos socialmente e os alunos que precisam apropriarem-se desses saberes. Esta mediação intencional permite a seleção e transposição dos conhecimentos mais importantes aos alunos.

Também a equipe diretiva da escola e, mais precisamente, a coordenação escolar, faz a mediação entre o prescrito e a sala de aula (na pessoa do professor), as famílias, a escola e a aprendizagem dos alunos, dentre outras.

Ao utilizarmos a categoria práxis, a partir do que define Kosik (1976), acreditamos que ela compreende,

além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. Sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser práxis (KOSIK, 1976, p. 224).

Dessa forma, com a utilização dessa categoria para compreendermos como o professor organiza o tempo escolar na sala de aula, perceberemos que sua práxis comporta não apenas o seu fazer cotidiano, no interior de seu trabalho, mas o que de sua subjetividade o faz optar por determinada forma de organização e como isso o motiva a mudar a situação no qual desenvolve seu trabalho para possibilitar uma mudança em si e em seus alunos, no que diz respeito à aprendizagem. Uma vez que, “A *práxis* é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto a realização da liberdade humana”. (KOSIK, 1976, p. 225). E como domínio da liberdade humana, o possibilita de forma consciente e intencional agir para formar no aluno o que se pretende. Assim:

A categoria da práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações matéricas e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano* enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em **gênero humano**. Na sua amplitude, a categoria da práxis revela o homem como ser *criativo e autoprodutivo*: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 56. Grifo do autor).

Na medida em que ele é, e se faz a partir de sua práxis, também é capaz de ajudar ou mediar o outro, nesse caso, o aluno, a ser e produzir a sua práxis como aluno, e também ser inserido em determinada sociedade, uma vez que “na *práxis* e baseado na *práxis*, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade”. (KOSIK, 1976, p. 227). Nesse sentido, se o professor tem sua ação pautada por essa prática consciente que integra a ação e a teoria, é capaz de ser de forma mais plena e ensinar os outros a sê-lo.

O nosso olhar sobre o professor e sua ação dentro da sala de aula será no sentido de perceber se esta atuação está inserida nesse contexto de práxis ou apenas é uma prática inconsciente desvinculada do compromisso social, como bem apresenta Franco (2012a).

Enquanto uma prática for mecanicamente estruturada, sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, não se transformará em saberes da experiência, uma vez que não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, o tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço à articulação dialética do novo e do necessário (FRANCO, 2012a, p. 186).

A intenção é buscar realizar uma análise dos dados coletados, articulando-os numa totalidade complexa que é a realidade da escola e, nesta a ação, ao mesmo tempo individual e coletiva dos profissionais da escola, mais precisamente o professor, entendendo sua atuação no plano formativo dos alunos, como uma ação transformadora, realizada por um sujeito como ser social:

Para denotar que o ser social é mais que o trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente, a categoria da **práxis**. A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mais inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas (PAULO NETO; BRAZ, 2012, p. 55, grifo do autor).

Mas, ao adentrar o ambiente escolar o grande desafio será, como apresenta Marx, passar da aparência à essência dos fatos, no contato direto com a vida dos indivíduos, pois o que os sujeitos pensam é fruto do seu fazer e ser. Daí a importância da defesa feita por Marx e Engels (2007, p. 52): “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Desvendar em quais situações esses sujeitos estão envolvidos e como isso direciona seus pensamentos e ações. Pensar o tempo escolar e sua organização por parte do professor e a interferência desta na aprendizagem dos alunos vai além de percebermos em que tempos cronológicos o professor baseia-se para organizar a rotina do dia a dia escolar. Consiste em identificar quais pressupostos e crenças o seu trabalho está apoiado.

Outra categoria muito utilizada nesse estudo é a do cotidiano. E para aprofundá-la teoricamente nos apoiamos nas análises de Heller (1972), para quem “A VIDA COTIDIANA é a vida de *todo* homem” (HELLER, 1972, p. 17, grifo do autor) ou seja, todos independente de sua intelectualidade ou práxis, vive em dado momento uma cotidianidade. Por isso, “a vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER, 1972, p. 17). Dessa maneira, o homem ao viver sua vida cotidiana, apresenta aquilo que é, em seu ser e essência, mas sem uma consciência sobre. Assim, o cotidiano é o espaço/tempo propício para viver a alienação, a espontaneidade¹⁶, a probabilidade, a confiança, a fé, imitação, desprovida de consciência. Portanto, se a ação humana é marcada unicamente pela cotidianidade, ela não pode ser práxis, pois é desprovida de consciência e intencionalidade.

Outro aspecto relevante analisado por Heller (1972) é a dimensão da “ultrageralização” presente na cotidianidade que produz o preconceito, já que esta é fruto de “juízos provisórios”, muitas das vezes, sem qualquer movimento racional ou teórico, conseqüentemente o pensamento cotidiano tende a ser pragmático.

Porém, essa vida cotidiana pode, mediante escolhas conscientes, afastar-se de sua cotidianidade, de forma que quanto mais as escolhas feitas no dia a dia da vida forem pautadas pela realidade, compromisso pessoal e risco, mais consciente será, e, portanto, menos automatizada, assim:

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar a uma mulher de idade). *Quando maior é a importância da realidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana.* (HELLER, 1972, p. 24, grifo do autor)

Nesse sentido, as escolhas cotidianas podem estar marcadas por ultrageralizações, preconceitos, fé e confiança. Mas podem, também, estar afastando-se do cotidiano e elevando-se dele. Assumindo a ligação consciente entre

¹⁶ Para Heller (1972, p. 30), a espontaneidade é marcada por motivações particulares e genéricas (da humanidade). E é o “ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana”.

o ser e a essência do indivíduo, impactada pela estrutura econômica e social ser mais ou menos alienada¹⁷ e direcionada às demais esferas da vida. Assim,

A vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano (HELLER, 1972, 39).

A partir desta possibilidade da vida cotidiana não ser alienada que vamos olhar para o cotidiano da escola, pois mesmo que representem acontecimentos repetidos desprovidos (em alguns casos) de consciência, fazem parte de uma proposta de educação intencional e como tal plena de consciência e finalidades. Portanto, ao adentrar a escola e identificarmos seu cotidiano, iremos atentar para o que o aliena, mas também, para o que possibilita uma vivência cotidiana desalienada e, portanto, intencional.

¹⁷ A alienação será mais “quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo, nessa produção” (HELLER, 1972, 38).

SEÇÃO III – O TEMPO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DO TEMPO SOCIAL AO TEMPO PRODUZIDO NA ESCOLA E SEUS IMPACTOS PARA A APRENDIZAGEM

Esta seção do texto tem por finalidade apresentar a visão teórica que nos orienta e que fundamenta este estudo. Nesse sentido, priorizou-se como eixo central de análise o tempo e suas configurações históricas, buscando ampliar o entendimento sobre o tempo escolar como uma construção histórica e social fruto da sociedade moderna. Na sequência das análises, faremos uma breve explanação de como a partir dos anos 1980, no Brasil, as reformas educacionais implementadas produziram mudanças na forma de organização da escola e do trabalho pedagógico, interferindo na organização da mesma. Finalizamos esta seção problematizando duas dimensões do tempo escolar materializado na sala de aula – tempo de ensinar e tempo de aprender –, os quais embora se desenvolvam ou devam acontecer no mesmo tempo cronológico, são processos diferentes.

3.1 - O TEMPO: UMA CONSTRUÇÃO

Na atualidade, é comum utilizarmos frases como: “Estou atrasada”, “Que horas são?”, “Que dia é hoje?”, “Tenho quanto tempo para fazer isso?”, ou ainda, “Isto durou uma eternidade”. Expressões assim demonstram que na sociedade moderna, na qual estamos inseridos, temos uma determinada concepção do tempo que pode estar ligada diretamente a uma ou mais áreas de conhecimento, isso porque, ao longo dos anos, vários estudiosos de diversas áreas debruçaram-se para compreender o tempo e a relação que os sujeitos estabelecem com ele. Assim, estudos como o de Elias (1998) e Souza (2016) apontam que o tempo foi objeto de estudo de áreas como Sociologia, Física, Filosofia, Psicologia e que estas, a partir de um determinado filtro, passaram a caracterizar ou organizar esse termo tão abstrato.

Para definirmos “tempo” nos apoiaremos nos estudos sociológicos de Norbert Elias (1998). A escolha está ancorada no pressuposto de que o “tempo” é uma construção social e não apenas individual ou física, uma vez que “o indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo” (Elias, 1998, p. 13),

necessitando de todas as sínteses reproduzidas e produzidas por seus antepassados para forjar seu modo de conceber o tempo.

A partir disso, começamos por fazer um breve apanhado de como socialmente o conceito de tempo foi se constituindo para chegar a ser como o entendemos hoje. Elias (1998) aponta que, nas comunidades primitivas, este conceito era bem simples e estava pautado nas necessidades fisiológicas dos sujeitos (dormir quando se tem sono, buscar e comer quando se está com fome). Com a necessidade de produzir o próprio alimento, o homem mudou sua forma de relação com o tempo, passando a guiar-se não somente pelo seu organismo, mas também pela natureza que o cercava. Passou então a observar o sol e a lua e, a partir disso, perceber quais os melhores períodos para plantar e colher, dormir ou fazer outras atividades, e começou então a estabelecer outra relação com o tempo e com os outros sujeitos. O tempo passava a ser algo fora do indivíduo. E alguns instrumentos (o sol, a lua e as estrelas) passavam a mediar a relação do sujeito com o tempo.

Mas foi na modernidade que o tempo, como o conhecemos hoje, foi ganhando configurações que se perpetuaram até nossos dias. E assim, como afirma Bauman (2001, p. 140): “A história do tempo começou com a modernidade. De fato, a modernidade é, talvez, mais que qualquer outra coisa, *a história do tempo*: a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (grifo do autor). Isto porque, com o advento da industrialização, fazia-se cada vez mais necessário o controle do tempo para ajustar o indivíduo, até então pautado por necessidades fisiológicas ou pela natureza, ao coletivo fabril e da produção acelerada em vistas ao lucro. Criavam, assim, vários instrumentos, como o relógio e o calendário. Estes, como a própria noção de tempo, foram sendo modificados ao longo dos anos a partir das necessidades e das lutas de poder. Elias (1998) cita o calendário como exemplo desse processo e afirma:

Eles realizaram reformas que provocaram novos problemas e novas reformas, nos séculos seguintes, até que o calendário enfim atingiu tamanha perfeição, tamanho grau de adaptação as suas funções sociais, que a maioria dos antigos problemas desapareceu. E, quando o calendário começou a funcionar sem choques e sem incomodar ninguém, esqueceu-se que as coisas tinham sido diferentes no passado. Esqueceu-se a evolução milenar que acabou culminando na adequação exata dos símbolos dos calendários, de

origem humana, tanto a seu papel social quanto aos processos da natureza física externa (ELIAS, 1998, p. 153).

Assim, a síntese¹⁸ que temos hoje da noção do tempo é fruto dessa “evolução milenar” a partir das necessidades sociais, econômicas, políticas e ideológicas que foram se firmando como mais adequadas para organizar a vida social moderna. Porém, essa verdade é, algumas vezes, esquecida, pois não tendo necessidade de mudar e apenas reproduzir, os sujeitos tendem a ter esta noção como algo pronto e acabado, da qual os sujeitos devem apenas apropriar-se para viver em sociedade.

Além disso, o tempo ganha na sociedade moderna um poder coercitivo tão grande que impede os sujeitos de viverem sem estar condicionados a olharem para a hora, no relógio ou no celular, a consultar a agenda ou o calendário para marcar um encontro. Elias (1998) afirma:

Nessas sociedades, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e a qual é impossível escapar (ELIAS, 1998, p. 22).

Ganha, portanto, um poder que aprisiona os sujeitos e suas relações, mas ao mesmo tempo, permite adequar a vida em sociedade a um ritmo previamente experimentado e verificado. E, por mais resistente que seja, o sujeito ao longo de toda a vida vai apreendendo a noção do tempo que engloba todos os aspectos anteriormente produzidos, porém, ainda que de forma reduzida, também contribui para modificá-lo, pois “conceitos como o de tempo, que implicam um nível elevado de síntese, situam-se além do horizonte do saber e da experiência” (ELIAS, 1998, p. 11). Desconstruir essa ideia de autonomia do tempo permite-nos compreender que o tempo não passa, pois ele continua o mesmo, “na realidade, o sentimento de passagem refere-se ao curso de sua vida e também, possivelmente, às transformações da natureza e sociedade”. (ELIAS, 1998, p. 22). Talvez, por isso, na

¹⁸ Ao defender a tese de que a noção de tempo é uma “síntese de nível altíssimo”, Elias (1998) aponta que esta é fruto de múltiplos aspectos e relações, que se resume em uma palavra, e cita o tempo dos calendários como exemplo dessa síntese, uma vez que na unidade simbólica maior do ano estão inseridas as unidades simbólicas menores, como: os meses, semanas, dias, que se repetem regularmente.

sociedade moderna industrializada, o tempo esteja sempre mais veloz, uma vez que os seres humanos são induzidos a fazerem sempre mais coisas em um tempo cada vez mais reduzido.

Elias (1998), para desconstruir a ideia de que a noção do tempo é algo universal, conta duas histórias que comprovam a existência de sujeitos que vivem sem ter como padrão o tempo. Para exemplificar, cita um mestiço que nasceu em uma reserva, mas que fora estudar em outra localidade e lá se apropriou dos conceitos daquela sociedade sobre o tempo e ao retornar, sentia-se incomodado e afirmava:

“Que acharia o senhor”, perguntou ele, “de um povo que não dispõe de nenhuma palavra para expressar ‘tempo’? Minha gente não tem nenhuma palavra que signifique ‘atrasado’ ou ‘esperar’. Eles não sabem o que é esperar ou chegar atrasado.” E prosseguiu: “cheguei à conclusão de que eles nunca se adaptarão à cultura dos brancos, enquanto desconhecerem o que significa o tempo e não souberem dizer as horas. Por isso é que resolvi lhes ensinar o que é tempo” (ELIAS, 1998, p. 111).

Demonstra, portanto, que as sínteses do tempo produzidas pelos “brancos” para aquele povo era algo que não tinha importância e, por isso, não tinha nenhum significado em utilizá-lo, já que suas necessidades eram atendidas independentes desse conceito, e sua cultura era pautada a partir de outras necessidades e interesses. Isso nos leva a pensar o libertador que deve ser a vida sem relógios, calendários e prazos a cumprir. Em contrapartida, a noção do tempo “nos brancos” é tão forte que contaminou o mulato a ponto de considerar ser imprescindível “aprender sobre o tempo” para inserir-se no mundo. Esqueceu que para a vida naquela sociedade, os conceitos de tempo são desnecessários e desconsiderou o *habitus social*¹⁹ daquele povo. Utilizou a palavra adaptação para designar a necessidade de tornar-se semelhante. Qual a necessidade e importância daquela comunidade aprender sobre o tempo se estes viviam muito bem sem estas noções que aprisionam as pessoas?

É no seio da sociedade, e quanto mais desenvolvida, mais complexa a sua relação com o tempo, que o sujeito se apropria das sínteses sobre o tempo. Assim,

¹⁹ Por *habitus social*, Elias (1998) entende como fruto do que é produzido por determinada sociedade e que é absorvida pelo sujeito e “passa a fazer parte da estrutura de personalidade originária de todo indivíduo humano” (ELIAS, 1998, p. 114).

recorrendo a Elias (1998, p. 141), “Podemos afirmar que a atividade de determinação do tempo e o conceito de tempo são inseparáveis da representação geral que os homens têm de seu universo e das condições em que vivem nele. ”

Bauman (2001), ao problematizar a modernidade, afirma que ela está cada vez mais efêmera, e que o espaço representa a parte fixa e o tempo a parte móvel deste movimento. Assim, o tempo passa a ser considerado, a partir da perspectiva desse autor, a parte líquida²⁰, “o tempo é diferente do espaço, pois ao contrário deste, pode ser mudado e manipulado; tornou-se um fator de disrupção: o parceiro dinâmico no casamento espaço-tempo” (BAUMAN, 2001, p. 142). Ou seja, embora ao longo dos anos tenha-se produzido muitos instrumentos capazes de medir e cronometrar o tempo, este está presente na vida dos indivíduos e nem sempre se apresenta como fixo, e pode ser mudado a depender das necessidades individuais, grupais, culturais e sociais. Assim, o tempo deixa de ter uma marca fixa para tornar-se algo mutável, uma vez que uma hora pode ter para um grupo de pessoas um significado, enquanto para outro grupo, com necessidades diferentes, outro valor e significado, ou ainda representar para um mesmo sujeito que está fazendo uma atividade prazerosa como veloz, e em outro momento, para o mesmo indivíduo em uma atividade difícil ou estressante o mesmo tempo cronológico representar uma “eternidade”.

Pensar o tempo escolar como um tempo próprio faz-se necessário a partir da perspectiva de que este se insere no tempo social. Daí a necessidade de apresentarmos, primeiramente, este estudo sobre o tempo e após ela, debruçar-nos sobre o nosso objeto de estudo: o tempo escolar e as múltiplas determinações que o estruturam e são estruturadas por ele.

3.2 A PRODUÇÃO DA ESCOLA NA MODERNIDADE E SUA ORGANIZAÇÃO TEMPORAL

Para trabalharmos o aspecto histórico, social e cultural do tempo escolar, vamos recorrer aos seguintes autores: Souza (1998, 1999), Faria Filho (2000) e Parente (2006). Esses pesquisadores, a partir de seus estudos, apontam-nos que o tempo é fator considerado imprescindível para a organização do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, daí o fato dos documentos oficiais divulgados no

²⁰ “Líquida”, para Bauman (2001), representa aquilo que é flexível e mutável.

período de implantação da educação primária ter no tempo escolar um dos seus alicerces.

Hamilton (2001, p. 48), ao defender a tese de que “a educação moderna não teve ancestrais institucionais”, afirma que a educação moderna não é resultado dos outros modelos de escola existentes antes da modernidade, pois estas tinham funções e características diversas das que foram produzidas para a escola moderna. Assim, com esta nova instituição, surge também um conjunto de aspectos que, ainda que tenham semelhança, do ponto de vista ortográfico, com o que existia na Idade Média, apresentam aspectos diferentes que não guardam nenhuma continuidade com a escola até então existente.

A partir da escola moderna, portanto, constrói-se outra infraestrutura conceitual que irá dar suporte ao arcabouço da escolarização moderna, capaz de torná-la dominante. Desse modo, a educação moderna teve que forjar seu próprio modo de fazer educação e, além disso, convencer “a sociedade” que este modo de educar era o que melhor atendia às necessidades sociais que se instalavam. Com a revolução industrial, a abertura de meios para circulação das ideias, informações, abertura de novas frentes de trabalho, a indústria se desenvolvendo e a necessidade de formar outro sujeito para atuar nesta nova sociedade, surgia a exigência de formar uma população que estivesse um pouco mais adequada para responder às novas demandas, principalmente à industrial.

Enguita (1989), ao se referir à história da Educação, aponta alguns fatores que influenciaram na criação da escola moderna: a necessidade dos impérios em anunciar um sistema escolar que ao menos oferecesse a leitura e a escrita para garantir a reprodução dos seus sistemas, além de implantar um sistema estatal de Educação; as lutas religiosas, que para difundir sua crença, começavam a defender uma educação popular para que todos tivessem acesso à palavra de Deus e pudessem interpretá-la, além de terem plena convicção no “poder doutrinador da escola”; como terceiro fator, aponta a formação dos estados nacionais modernos que, para se fortalecerem, investiram na educação como difusora dos princípios que norteavam este estado novo, como língua, costumes, atitudes e hábitos pátrios, próprios daquela nação. Outro fator apontado é a necessidade de domínio de uma quantidade de conhecimentos e habilidades para atuar na sociedade industrializada e urbanizada (cf. ENGUIITA, 1989, p. 130).

Esses fatores apontados por Enguita (1989) demonstram que esta nova forma de educação moderna é motivada por vários aspectos e que, diferentemente do que se erroneamente difundiu, não é fruto somente do capitalismo e da industrialização, chegando a desenvolver-se “por razões a eles alheias” (ENGUITA, 1989, p. 130).

No Brasil, Souza (1998) ressalta que a educação passou a ser valorizada como o meio mais eficiente para modernizar a nova sociedade brasileira republicana, e um discurso em defesa dessa nova instituição começava a ser difundido e trazia em si os ideais da nação que precisava ser construída e consolidada, vencendo o analfabetismo, instaurando a ordem, a higiene, os bons costumes e a civilização.

Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. “Alicerce das sociedades modernas, garantia da paz, de liberdade, da ordem e do progresso social”; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo (SOUZA, 1998, p. 26).

Essas visões exaltam o poder da escola e confirmam a confiança no poder de fornecer à nação brasileira outra identidade. Contudo, a escola como estava organizada, não responderia essa missão, fazia-se necessário criar e implantar outro modelo mais de acordo com a nova sociedade urbana, racionalizada e civilizada. Essa nova “forma” se caracteriza por um conjunto de características, quais sejam:

A constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a de um modo de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, P. 37-38).

Esse novo modelo, como aponta Souza (1998), modificado em seu modo de organização interna e na forma como organizou o tempo dos alunos e de professores, mostrou-se como a escola mais adequada para atender às necessidades postas pelas novas exigências sociais. Assim:

Da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandardizado e de caráter estatal; de uma escola de ler-escrever-contar para uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado. O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada, dotada de uma estrutura coerente e durável mais adequada à universalização do ensino primário (SOUZA, 1998, p. 32).

Assim, a escola ganhava outra configuração e assumia na sociedade a função para ela pretendida: formar o novo povo brasileiro, ganhando, portanto, a escola graduada seu *status* de instituição indispensável para formar seus novos cidadãos republicanos, conhecedores e defensores deste novo modelo de sociedade e aptos a atuarem nela como sujeitos.

Dessa maneira, a escola moderna, a partir de espaços e tempos próprios para a educação, estruturou-se e impôs uma nova maneira de fazer educação, criando uma cultura escolar própria. E um dos espaços eleitos como privilegiados para incutir na sociedade essa nova forma de fazer educação foram os grupos escolares, que foram apresentados à sociedade como a forma mais perfeita de fazer educação e por isso passavam a ser defendidos, segundo Faria Filho (2000),

Não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos culturais e políticos da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

O grupo escolar, portanto, era o local que mais representava esta organização, pois no mesmo espaço adequado, podiam-se ter vários aspectos considerados importantes para a escola moderna: seriação, simultaneidade, professores formados, cumprimento de horários próprios de cada turma e comuns a todas, currículo para cada série, dentre outros.

Dentre os vários aspectos que passam a configurar esse novo modelo de escola, alguns se sobressaem e mereciam ser explorados, mas devido ao enfoque desta pesquisa iremos destacar apenas o aspecto do tempo escolar como fator importante para esta nova forma de educação escolar.

Como apontam Faria Filho (2000) e Souza (1998), o tempo é responsável por ordenar, sistematizar e cadenciar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, além de direcionar o tempo dos sujeitos envolvidos na educação – professores e alunos. Estavam postos os principais componentes de uma arquitetura temporal própria da escola, qual seja: datas de início, férias e fins das aulas, o calendário escolar, a matrícula, o controle da frequência e a obrigatoriedade escolar, os feriados e festas cívicas, os exames escolares (cf. SOUZA, 1998). Assim,

O emprego do tempo tornou-se um aspecto extremamente relevante para a racionalização das atividades pedagógicas. Tratava-se de fixar a jornada escolar – início e término das aulas -, estabelecer cadências, ritmos, intervalos, descansos. Implicava os períodos de ocupação e descanso de professores e alunos nos diversos momentos da aula e a fragmentação do saber em matérias, unidades, lições e exercícios, reforçando mais os aspectos que distinguiam uma matéria da outra do que daqueles que as aproximavam. Procedia-se, ainda, à hierarquização de cada matéria, de acordo com o espaço de tempo que lhe teria sido destinado (SOUZA, 1998, p. 36).

Foi o tempo escolar o responsável por organizar grande parte da rotina da escola graduada e a ditar os principais aspectos dentro dessa nova instituição. Foi nesse tempo específico que grande parte da “forma escolar”, a partir de então difundida, assentava suas bases.

Assim, o tempo escolar como fator significativo para a organização da escola moderna “deve ser entendido como movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização” (FARIA FILHO, 2000, p. 70). Isso porque, ao longo dos anos, foi-se construindo uma arquitetura temporal²¹ para direcionar o trabalho dentro do ambiente escolar a partir de várias temporalidades individuais e coletivas, de tal forma que depois de fixada quase não se precisou mudar, chegando a ser considerada como algo inerente à escola.

Percebe-se, assim, ao fazer um levantamento da constituição histórica do tempo escolar, uma preocupação em demarcar cronologicamente o tempo que os indivíduos que compõem o ambiente da escola ficarão nela. Pois,

os tempos da escola configuram-se em um dos primeiros tempos úteis, cronometrados, controlados e exigidos, percebidos pelas

²¹ Termo utilizado por Souza (1998).

crianças. Nesse sentido ele educa, modela e conforma, prestando-se aos desígnios da civilização (SOUZA, 1998, p. 222).

“Tempos úteis”, os tempos da escola moderna estão a serviço de uma concepção de sociedade produtiva, baseada no modo de produção capitalista, cuja função de tudo que é produzido está a serviço das classes dominantes, então nela precisa-se ensinar a utilização útil do tempo. Tempos ociosos, como o recreio, passam a ser desconsiderados como tempo pedagógico. Por isso, seu poder modelador, ainda que haja resistência, “conforma” os alunos (que quando crianças possuíam um fazer pautado em suas vontades) a assumirem os valores civilizacionais vigentes.

Assim, o tempo no contexto da escola surge com uma finalidade disciplinar e coerciva marcante que “organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, p. 126, 1987). Rompe com a prática de educar individualmente e investe em uma educação que no mesmo tempo e espaço atende a um grupo de alunos que podem aprender mais coisas em menos tempo, funcionando como uma “máquina de ensinar”.

O tempo escolar, portanto, assume uma dimensão disciplinar que leva a criança a aprender a concepção cultural do tempo como regulador da vida em sociedade (cf. SOUZA, 1998). Assim, além de ensinar as crianças a lerem os instrumentos que registram o tempo, induzem-nas a inculcar as práticas reguladoras da sociedade.

A escola moderna, pensada para atender um grupo de alunos ao mesmo tempo e no mesmo espaço, exige da criança que a frequenta, uma adequação das suas necessidades e desejos subjetivos ao que culturalmente foi se afirmando como correto e aceitável. Nesse sentido, a escola passa a tratar todos os sujeitos como semelhantes e por mais diferenças que possuam, no ambiente da escola, são organizados por semelhanças de conhecimento, por isso a necessidade de agregar as crianças por série. Por isso, aqueles que estiverem muito longe do padrão da turma são excluídos durante o processo, ficam retidos.

Como aponta Souza (1998, p. 219), “foi na elaboração dos horários que a arquitetura temporal escolar manifestou seu caráter regulador, educativo e disciplinar” e foi se aprimorando para controlar o tempo que alunos e professores

ficam dentro da escola. Contudo, esse controle ultrapassa o ambiente escolar, interfere na vida pessoal e familiar dos sujeitos.

Embora esse tempo seja produzido dentro do ambiente escolar, não pode ser pensado fora do contexto social no qual ele está inserido, pois “o tempo escolar não pode, nesse sentido, ser desligado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa ativamente, seja para construir e reforçar, seja para destruir e desautorizar.” (FARIA FILHO, 2000, p. 77). O tempo produzido num contexto social específico é fruto de todos os entraves que comportam este contexto e assim ele pode produzir novos tempos, destruir outros até então difundidos ou ainda desautorizar os já fixados.

A mesma escola que transmite os conhecimentos acumulados socialmente cria uma cultura a respeito da sociedade e molda não apenas o tempo dos alunos e professores, mas de toda a sociedade que pauta algumas de suas horas a partir do tempo escolar. Desta forma, assim como aponta Faria Filho (2000):

A escola que instrui em novos conhecimentos é a mesma que molda o corpo e possibilita a emergência de novas sensibilidades e sentimentos frente à realidade, frente à própria escola, à cidade e a seus habitantes. É a instituição educativa operando em momentos distintos, atuando na formação humana e social e, com isso, constituindo-se, legitimando-se e impondo-se à cidade, seu *locus* por excelência de atuação (FARIA FILHO, 2000, p. 85).

Desse modo, se instaura uma cultura escolar própria de seu ambiente e ao mesmo tempo afirma que ela é a mais adequada para oferecer essa modalidade de educação. E mesmo que atualmente tenhamos muitas críticas à escola moderna, os questionamentos levantados não tiram a importância desse espaço para a formação das novas gerações. E ainda que haja algumas alternativas que neguem a existência da escola, elas não possuem força capaz de desconstruir todo um discurso que fez esse local apropriado para a educação dos infantis.

Utilizando-nos do texto produzido por Parente (2010), importa fazer a distinção entre tempo de escola; tempos na escola e tempos de escolarização. Por tempo **de** escola, consideraremos o tempo para a criança ir à escola, considerando que nesse tempo houve mudanças, pois,

Se antes a escolaridade prolongava-se até a maturidade, a partir do século XVIII, a escolarização passou a ter como alvo crianças e

jovens. Isso implicava a delimitação de um ciclo escolar mínimo e a fixação do início da escolarização, que até então eram, de certa forma, aleatórias. Aos poucos, a articulação entre aluno e infância, exposta anteriormente, passa a consolidar-se (PARENTE, 2010, p. 147).

Assim, a infância começava a ser diretamente vinculada ao tempo de escola, desligava-se do convívio apenas no âmbito familiar, ou do trabalho, e começava a frequentar o espaço escolar. O tempo de escolarização passa a ter início na infância, mas não necessariamente segue os tempos de vida, uma vez que se estabelecem também formas de reter os alunos considerados inaptos para prosseguirem os estudos, gerando assim problemas, tais como: reprovação, evasão escolar e distorção idade/série (cf. PARENTE, 2010).

A utilização do termo tempo **na** escola se refere ao tempo que é produzido ou ajustado na escola, “tempos perpetuados ou criados pela própria escola” (PARENTE, 2010, p. 151). Assim, o tempo na escola é fruto da legislação e do modo de fazer dos sujeitos diretamente envolvidos ao ambiente escolar, como aponta Parente:

Existem algumas estruturas temporais que vêm de longa data. Algumas dessas estruturas são reforçadas ou mesmo impelidas pela legislação educacional; outras, com ou sem embasamento legal, se perpetuam por meio de práticas cotidianas realizadas nas instituições escolares; outras ainda vão justamente na contramão dos preceitos legais, promovendo transgressões nas práticas educativas de educadores que acreditam em outras estruturas temporais, diferentes daquelas existentes (PARENTE, 2010, p. 151).

Assim, o tempo na escola é permeado pela multiplicidade de tempos que comporta o ambiente escolar e os sujeitos neles envolvidos. Pode ser o tempo prescrito, mas também o tempo produzido pelos sujeitos, que optam por organizá-lo de determinado modo e não de outro. A partir da pluralidade de sujeitos que compõem o espaço escolar, esse tempo na escola pode ser sempre mais plural, diversificado e inventado, mesmo que em seu cerne esteja o tempo escolar produzido histórico, social e culturalmente: o tempo na escola é o tempo também da subjetividade dos sujeitos.

Percebe-se, portanto, uma grande preocupação legal²² para definir o quê, e quando pode o sujeito ser ensinado, gerando uma teia fixa que serve para todos os espaços escolares e todos os sujeitos nele implicados. Porém, os sujeitos nem sempre aderem a esse controle de forma passiva e resistem ou até propõem novas alternativas, ainda que ao seu redor haja um sistema de vigilância potente.

E Certeau (2003), ao tratar os conceitos de uso, consumo, estratégias e táticas, problematiza esta corrente de força disciplinar, afirmando que os sujeitos, para escapar do que está posto, utilizam táticas, compreendidas como possibilidades de fuga, para criar ou apenas não cumprir determinados condicionantes.

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculas” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados?”), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, p. 41, 2003).

Nesses espaços “minúsculos”, professores e alunos aproveitam para modificar no cotidiano da escola as temporalidades impostas pelo sistema, na busca de possibilitar novos arranjos para a organização temporal posta. Algumas experiências, com a utilização do tempo de forma diferenciada na escola, encaixam-se nesta perspectiva de “maneiras de fazer” que rompem com o que está posto. E há exemplos como o da “Escola da Ponte²³”, que possui uma organização temporal, curricular e do espaço diferentes, pautados na subjetividade do sujeito e que rompe com a premissa da seriação e graduação do ensino. Essa e outras experiências nos permitem pensar que:

²² A utilização desse termo se refere aos Documentos oficiais produzidos, desde o início do processo de implantação da Educação Graduada até agora, que sempre considera o tempo escolar como um fator importante para a organização do ensino.

²³ A escola da Ponte nasceu em Portugal, em 1976, rompe com o modelo de séries ou ciclos. Os estudantes de diferentes idades se organizam por interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa, os grupos não são fixos e podem se desfazer quando é alcançado o objetivo que os unia. A intenção principal é a formação do indivíduo autônomo, responsáveis, solidários, mais cultos e democraticamente comprometidos com a construção de um projeto de sociedade que potencialize o melhor de todos. (Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>. Acesso em: 09/11/2017).

O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados 'ao longo da vida' (ANPED E ABDC, 2015, p. 3).

Assim, pensar a educação formal considerando a subjetividade do sujeito requer que pensemos na melhor maneira de organizarmos o tempo para possibilitar não apenas o crescimento intelectual, mas também o crescimento humano, estético, artístico e sociável. Dessa maneira, as possibilidades de “fuga” do que está posto ou sendo exigido ajudam a perceber que, mesmo sendo o tempo um fator importante para pautar a vida dos sujeitos na sociedade e na escola, algumas estruturas temporais, ao invés de possibilitarem o processo de ensino/aprendizagem, dificultam-no, uma vez que deixam de considerar o tempo para os sujeitos conviverem, fazerem experiências que os marquem e transformem-nos em pessoas melhores.

É nesta multiplicidade de tempos escolares que considera os tempos prescritos, mas que produz outros próprios da instituição e da turma a depender de seus sujeitos e de suas necessidades, que esta pesquisa vai centrar sua atenção, um tempo que é legal, mas que também é produzido pelos sujeitos que compõem o ambiente escolar, um tempo que precisa ser investigado no dia a dia da escola e da turma.

Para melhor esclarecemos nossa postura em relação à escola, apoiamo-nos na pedagogia histórico-crítica, formulada por Saviani (2011), defendemos que a educação tem a função de tornar os conhecimentos científicos, sociais e culturais acessíveis às classes dominadas. Então a escola que defendemos tem por objetivo oferecer a todos os alunos que a frequentam, os saberes acumulados de forma que possam apropriarem-se deles e terem a possibilidade de produzir estratégias e/ou ferramentas de luta e de humanização.

Compreendendo a escola como parte da totalidade social, imersa em relações de poder, importa igualmente reconhecer que as finalidades educativas que essa instituição realiza, a intencionalidade educativa de seus professores, bem como o entendimento que estes apresentam sobre sua prática pedagógica trazem, fortemente, as marcas dessa totalidade social.

No que se refere à compreensão sobre a função da escola, como mencionamos anteriormente, ela está apoiada na concepção histórico-crítica da educação ao reconhecer que “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. (SAVIANI, 2011, p. 14). Tal apropriação não se dá de forma aleatória, ela é sistemática, organizada e intencional, e para tanto “precisa organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”. (SAVIANI, 2011, p. 66). Pois de forma não intencional e planejada também pode ser feita em outras instituições sociais, como a família.

Esse saber intencional difundido pelas escolas não são apenas saberes populares, mas o saber erudito, pois como afirma Saviani (2011):

Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2011, p. 69-70).

De forma que esse saber deixe de ser exclusividade das classes dominantes e tornem-se, também, da classe dominada. Nas escolas, precisam coexistir vários tipos de conhecimentos que merecem ser debatidos e examinados de forma aberta e sem preconceitos. Somente assim, a escola poderá ser considerada como uma instituição social,

a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para constituírem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece aqueles objetivos e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente. Há, assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma que os meios estejam em função dos objetivos (LIBÂNEO, 2015, p. 91).

E, qualquer que seja o trabalho a ser desenvolvido no ambiente educativo, deve possibilitar essa finalidade da escola, “consequentemente o trabalho não é

qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois uma ação intencional”. (SAVIANI, 2011, p. 10). Nesse sentido que se insere a intencionalidade da educação, não é uma atividade aleatória sem uma finalidade precisa, é sim intencional, pois sabe-se aonde se quer chegar e o que precisa ser feito para se chegar a esse fim.

O trabalho pedagógico é carregado de intenção, e por isso tem uma finalidade clara: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Dessa forma, o trabalho educativo está imbuído de um compromisso humano, social e cultural, pois de sua realização competente e eficaz, baseada em uma linha de formação, consciente ou não, depende a formação da nova geração, a favor da transformação ou da reprodução. Por consequência, “o trabalho pedagógico pressupõe intencionalidades políticas, éticas, didáticas, em relação às qualidades humanas, sociais, cognitivas a serem formadas pelos alunos” (LIBÂNEO, 2012c, p. 347). Se tem clareza do que a motiva, o que se ensina, quem e a que se vai formar, e ainda que não se tenha segurança dos resultados dessa ação, será sempre com uma finalidade pensada e articulada a priori.

3.3 O TEMPO ESCOLAR NO CONTEXTO ATUAL: DO MODELO DE ESCOLA GRADUADA AO CONTEXTO DA ESCOLA ARTICULADA À BUSCA POR RESULTADOS

A “forma escolar”, construída e solidificada no final do século XIX e início do século XX, manteve-se quase que imutável até os dias de hoje, de maneira que o que tínhamos na década de 1920 a respeito do calendário escolar, rotina da escola, tempo de trabalho em sala de aula e outros aspectos referentes à dinâmica do tempo escolar continuaram a orientar o trabalho escolar hoje. Porém, por ser este tempo uma construção histórica, social e cultural, é importante perceber o que socialmente pode estar influenciando as possíveis mudanças que o contexto escolar atual pode provocar.

Adotando como marco a reestruturação do sistema capitalista da década de 1990, e seus impactos em termos de reestruturação no âmbito do estado, da

educação e demais setores da vida social, pode-se localizar então um forte movimento de reformas sociais e educacionais em particular:

O Brasil tem experimentado, desde o início da década de 1990, amplo processo de ajuste do sistema educativo. Todavia, esse reconhecimento e esse empreendimento, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), deram-se de acordo com uma lógica economicista, cujo projeto educativo teve como objetivo adequar as exigências do mercado. Nesse sentido, a educação assumiu a perspectiva de mercadoria ou serviço de compra, e não de um direito universal, o que a leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132).

Sob influência dos processos de globalização, os países subdesenvolvidos e aqueles, considerados pelas potências internacionais como em desenvolvimento, redefinem com maior precisão as condições para que esses possam concorrer no mercado econômico global. Os países desenvolvidos, os organismos internacionais e as grandes corporações econômicas que dominam o mundo passaram a ditar as regras, impondo o que e como fazer, retirando de muitos países as possibilidades de agirem em função dos interesses nacionais, sob pena de não receberem os financiamentos pretendidos. Como aponta Oliveira, (2000):

a nova ordem mundial reflete a globalização do modelo terceiro-mundista de sociedade de duas camadas. Inteiramente dominado pelos interesses das grandes corporações econômicas e das instituições financeiras, esse modelo consolida o poder das agências internacionais, considerando-as responsáveis pelo gerenciamento da economia mundial (OLIVEIRA, 2000, p. 44).

Reiteram-se as teses de que as funções do Estado precisam ser reestruturadas, incorporando cada vez mais uma concepção neoliberal de administração, qual seja, oferecer o mínimo indispensável a quem não tem como comprar o melhor serviço, e o Estado, que antes era obrigado a oferecer o melhor a todos passa a assumir apenas as chamadas funções estratégicas.

Nesse contexto, muitas políticas públicas estão destinadas a atender apenas aos menos favorecidos, e como apontam Oliveira e Duarte (2005), começa-se a dar mais ênfase nos programas de renda mínima. O estado, portanto, deixa de ser provedor para tornar-se avaliador e financiador de algumas políticas pontuais,

capazes apenas de apaziguar algumas das maiores deficiências encontradas na sociedade.

O papel atribuído às políticas sociais nos contextos nacionais latino-americanos tem sido o de atenuar ou cobrir o hiato existente entre a estrutura econômica e aqueles que estão destituídos das suas condições materiais básicas e indispensáveis a uma vida minimamente digna. Uma política para os que não conseguem ser cidadão de fato (OLIVEIRA e DUARTE, 2005, p. 289).

E, como apontam Oliveira e Duarte (2005), a educação vai aos poucos perdendo seu status de direito subjetivo e obrigação do Estado, tendo este uma grande importância apenas para possibilitar algumas políticas sociais pontuais para atender a um grupo de alunos, cujos pais não têm possibilidade de pagar uma educação de qualidade, gerando, assim uma polaridade entre escolas para os ricos e outras para os pobres, e uma ligação direta entre as políticas de renda mínima e educação.

Neste contexto, ainda que o foco central das reformas educacionais na América Latina tenha sido a expansão da educação básica (cf. Oliveira, 2003, p. 22), o sistema educacional será afetado, pois a educação pública deixará de ser um direito universal para tornar-se direito de um grupo focalizado. Além disso, a partir da década de 1980, a crença na capacidade da escola é reduzida devido a um acirramento das críticas dirigidas a ela, no que diz respeito à qualidade do processo formativo por esta realizada, a persistência do analfabetismo, gestão da escola e outros. Isto deu abertura suficiente para os organismos internacionais, como o Banco Mundial, interferirem financeira e ideologicamente neste campo.

A ação do Banco Mundial e de outras instituições financiadoras parte de um diagnóstico da situação do país que pretende o financiamento, para logo em seguida não apenas oferecer o que está sendo pedido, no caso o financiamento, mas também um receituário a ser seguido que indica quais políticas públicas devem ser priorizadas e como isso se fará, dando uma nova configuração ao sistema de ensino, que deixa de ser próprio daquele país para assumir configurações mais globais, mesmo que as necessidades sejam outras.

Na realidade, o que se espera nesses casos é que a educação contribua na redução das desigualdades sociais por meio do desenvolvimento de condições para que os indivíduos possam

mobilizar-se socialmente ou obter certo grau de autonomia a fim de buscar soluções para sua sobrevivência e dessa maneira, sair da condição de vulnerabilidade social (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Apostar que a educação poderia reduzir as dificuldades das pessoas e dar a elas condições para adentrar ao mercado de trabalho e assim saírem da condição de risco seria algo muito bom, se esse atendimento em uma sociedade neoliberal não se reduzisse apenas a atender um grupo pequeno de sujeitos, oferecendo o mínimo indispensável.

E, no caso brasileiro, como aponta Oliveira (2013), a partir da década de 1990, as políticas acompanharam bem esta linha de que a principal função da educação era modernizar o país, para que este pudesse inserir-se na globalização econômica. As políticas implementadas mudaram algumas concepções e a configuração do sistema de ensino no país. Essas, por sua vez, influenciaram diretamente o trabalho na escola e, conseqüentemente, na sala de aula. Oliveira (2013) resume assim o resultado dessas mudanças em uma perspectiva mais ampla:

Neste contexto, a *avaliação* assumiu finalidades mais classificatórias e menos formativo-diagnóstica, visando incentivar a competição e a melhoria do desempenho por meio de incentivos financeiros. O *currículo* voltou-se para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização e responsabilização dos sujeitos quanto ao sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional. A *gestão* assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência produtividade e controle do trabalho, assumindo um perfil de escola-empresa, onde se preocupa mais com a performance, a gerência, o controle e os resultados. O *financiamento* descentralizou-se: foi redistribuído e mais utilizado como mecanismo de regulação dos sistemas de ensino e produção do trabalho escolar. Os *professores* passaram a ser mais diretamente responsabilizados pelo desempenho dos alunos, tendo suas atividades pedagógicas mais reguladas e controladas e seu desempenho mais associado à ideia de certificação de competências e a incentivos ou punição financeira (OLIVEIRA, 2013, p. 242. Grifo do autor).

Esses resultados mais amplos, levantados por Oliveira (2013), impactam de forma direta a escola e conseqüentemente a sala de aula. Para discutirmos um pouco mais nesse sentido, iremos apresentar alguns aspectos que estão diretamente relacionados à escola e à sala de aula, retirando-os da citação acima.

O primeiro aspecto apontado por Oliveira (2013) é a avaliação classificatória, na dinâmica avaliação/regulação, pautando a ação do sistema educacional pela busca dos melhores resultados de alunos e professores. As avaliações em larga escala ganham grande destaque, uma vez que o Estado e as instituições internacionais precisam saber se o dinheiro investido está sendo bem utilizado.

Essas avaliações afetam diretamente o trabalho na escola, de forma positiva e também negativamente, e vários estudiosos identificam aspectos dos dois campos. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apontam as principais implicações destas avaliações para os sistemas escolares. Como aspectos negativos da utilização das avaliações em larga escala e a utilização do tempo, os autores destacam: o afinamento ou estreitamento curricular, uma vez que os professores trabalham, principalmente, os conteúdos que são cobrados nas provas; e a opção dos gestores quanto ao gerenciamento dos tempos nas escolas e salas de aula, apenas para conseguir resultados melhores, sobrecarregando alguns professores e alunos apenas para ter os resultados almejados.

Assim, ao invés de possibilitar um avanço na educação, no que se refere à qualidade do processo formativo, possibilita apenas focalizar nos conhecimentos que são exigidos nas provas, deixando em segundo plano os necessários para a formação integral do sujeito.

Os aspectos positivos da utilização das avaliações em grande escala e o tempo escolar, analisado por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1377), estariam pautados na necessidade de análise detalhada dos resultados por parte professores, de modo a fornecer pistas importantes para guiar o planejamento, a organização da escola, propostas pedagógicas capazes de potencializar o ensino/aprendizagem e evitar perda de tempo didático. Isto possibilitaria aos sistemas de ensino e às instituições escolares buscarem, a partir dos resultados, possibilidades de mudanças capazes de influenciar positivamente a qualidade da Educação e não apenas uma busca cega por resultados.

O segundo aspecto apontado por Oliveira (2013) diz respeito à mudança no currículo, e estudos como o de Freitas (2012) alertam para a exclusão de conteúdos que são importantes para o desenvolvimento integral das crianças e a priorização de conteúdos mínimos que enfatizam áreas específicas do conhecimento, como Língua Portuguesa e Matemática, assim como outros que estão mais de acordo com os padrões exigidos pelo mercado.

Assim, “a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (FREITAS, 2012, p. 389). Instaura-se, portanto, uma educação organizada para ensinar o básico, sob a justificativa de ser pré-requisito para aprender os outros conteúdos, mas o grande problema é que os demais conteúdos ensinados pela escola não são considerados pelas avaliações externas e, por isso, o tempo dedicado a eles é reduzido.

Essas mudanças, ao invés de possibilitarem um avanço na educação, no que se refere à qualidade, possibilitam apenas focalizar nos conhecimentos que são exigidos nas provas, deixando em segundo plano os demais necessários para a formação integral do sujeito. “O problema não é o que ele contém como ‘básico’, é o que ele exclui sem dizer pelo fato de ser ‘básico’ [...]. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico” (FREITAS, 2012, p. 390).

O terceiro aspecto seria a descentralização da gestão. Na medida em que possibilita à escola certa autonomia, prende seus profissionais a realizar atividades que não estão diretamente vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem, de forma que o diretor passa a assumir uma função mais administrativa que pedagógica, não lhe sobrando tempo nem para acompanhar e nem propor soluções para as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

As atividades administrativas vêm absorvendo quase que todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o a função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos; em síntese: o funcionário de uma organização.

(...)

Essa sobrecarga administrativa, sem o suporte necessário, pode resultar num envolvimento quase absoluto do diretor nas questões burocráticas, retirando dele o seu aspecto específico de educador ou pedagogo, aquele que entende das particularidades educacionais – do currículo, da didática, da estrutura e do funcionamento do ensino (OLIVEIRA, 2000, p. 353).

Assim, este que deveria ser o primeiro a acompanhar o processo de ensino aprendizagem, fica preso a funções que algumas vezes não fazem parte de seu domínio curricular.

E, por último, com a defasagem de uma equipe pedagógica que esteja diretamente envolvida com a aprendizagem das crianças, pois assumiu outras funções/responsabilidades dentro da escola, o professor passa a ser o principal responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, estando em algumas ocasiões este sucesso diretamente vinculado a uma remuneração financeira.

Todos esses aspectos que foram consequências das reformas educacionais das últimas décadas do século XX, assentadas no princípio do neoliberalismo, trouxeram para a escola e sala de aula sérias consequências. E, além disso, mudaram alguns aspectos do tempo escolar, pois o tempo que profissionais da escola empregariam apenas ao processo de ensino/aprendizagem passa a ser empregado também para outras atividades, como a administração dos recursos que chegam à escola e das dificuldades sociais. Além disso, a avaliação que prioriza os resultados desconsidera o processo e a necessidade de utilizar o tempo para ensinar alunos que por várias questões não acompanham os conteúdos nos prazos estabelecidos. Os conteúdos são sempre oferecidos com base naqueles que melhor se desenvolvem.

Além dos aspectos acima destacados, é interessante lembrar o que fora apontado por Libâneo (2012a), quando se refere que as políticas públicas, implementadas a partir da década de 1990, deram mais ênfase à polarização entre a escola para pobres e a escola para ricos de forma que: a primeira estava destinada ao acolhimento e integração social, assistencialismo e apoio às crianças em situação de vulnerabilidade, enquanto a segunda estava mais voltada para difundir os conhecimentos, a aprendizagem e as tecnologias.

No que se refere ao tempo escolar, a escola do acolhimento social exige dos sistemas de ensino a ampliação do horário de permanência das crianças na escola, a partir da constatada necessidade de retirar as crianças das ruas, suprir as dificuldades de aprendizagem de um grupo que não conseguiu aprender dentro do tempo anual pré-estabelecido. O estado investe na criação de programas paliativos como o *Mais Educação*, participando dele escolas periféricas, com ações voltadas para as crianças que estão em situação de risco ou com dificuldades de aprendizagem, funcionando como um reforço escolar no contraturno regular.

As escolas de período integral surgem também como forma de retirar as crianças das ruas e ainda possibilitar uma ampliação da jornada escolar, mas como aponta Cavalieri (2007, p. 1017), “Parece evidente que a maior quantidade de tempo

não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes”. Isto porque o tempo na escola é apenas um aspecto a ser considerado na implementação destas políticas. Se esse tempo não é bem utilizado, pode representar para professores e alunos apenas um peso e não possibilidade de mudanças para a qualidade da educação.

Mesmo porque, “tais programas se dirigiram, quase que exclusivamente, à população pobre, o que pôs em dúvida a chamada democratização da escola, porque a extensão da jornada não era encarada como direito de todos, mas como prevenção à marginalidade” (ARCO-VERDE, 2012, p. 90). Isto empobreceu esta política e a transformou apenas em fato isolado na tentativa de superar um aspecto do complexo sistema de educação e das funções que esta pode assumir na sociedade.

Assim, a configuração do tempo escolar no contexto acima exposto nos leva a considerar que houve algumas transformações que influenciaram diretamente a organização do tempo no interior da escola, mas estas mudanças aconteceram para potencializar os resultados nos exames de larga escala e ampliar a jornada escolar para retirar as crianças em situações de vulnerabilidade das ruas. Demonstrando uma utilização do tempo escolar para atender a interesses pontuais, e como aponta Cavalieri (2007, p. 1018), é importante considerar que, “em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam”. Assim, longe de ser algo inato à escola, ele pode e muitas vezes é algo a ser modificado a critério do grupo dominante ou mesmo aos interesses dos grupos que compõem a escola: gestores, equipe pedagógica, professores e alunos.

3.4 O TEMPO DE ENSINAR E APRENDER NO COTIDIANO DA ESCOLA

É na relação que se estabelece entre professores e alunos no interior da escola que o tempo passa a se configurar como esse complexo no qual várias temporalidades institucionais, sociais e individuais produzem tempos diferentes. “O tempo escolar, como um *complexus*, aquilo que é tecido junto, comporta fios de diferentes tipos” (PINHO, SOUZA, 2015, p. 667). Desta forma, embora se tenha um tempo predefinido e disponibilizado aos professores e alunos no ambiente escolar,

as relações que estes sujeitos estabelecem entre si já comportam diferentes temporalidades.

Destarte, no ambiente da escola, esses diferentes tempos produzidos ou reproduzidos estão a orientar o processo de ensino e aprendizagem, e mesmo que a escola tenha como principal função transmitir os conhecimentos acumulados socialmente e socializar os sujeitos, a multiplicidade de tempos no interior da mesma pode contribuir ou não para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Convencionou-se acreditar que o espaço para a aprendizagem das crianças é a sala de aula e que o tempo de aprendizagem é o pedagógico. E, apoiando-se em Vasconcellos (2014):

Por sala de aula estamos compreendendo qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor-alunos (seja a sala em si, a quadra, a oficina, o laboratório, o ateliê, etc.). [...]. A sala de aula é o centro do acontecimento educação escolar, pois a formação básica do educando se dá neste espaço de interação entre os sujeitos, mediados pela realidade (VASCONCELLOS, 2014, p. 12).

Assim, este trabalho, ainda que de forma tímida, procura entender a sala de aula, como qualquer espaço dentro da escola, que o professor intencionalmente interfere e direciona a aprendizagem dos alunos, mas também deseja ir além, por considerar que em outros tempos e espaços que não os da sala de aula, como o pátio, o parque e o refeitório, os alunos também aprendem conhecimentos importantes para seu desenvolvimento integral.

Porém, por ser a sala de aula o espaço construído histórico, cultural e socialmente (cf. DUSSEL; CARUSO, 2003) para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem é que iremos, a partir de alguns autores, definir em qual perspectiva compreendemos esse espaço no desenvolvimento desta pesquisa.

Compreender a sala de aula significa não apenas discuti-la do ponto de vista da constituição e da transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, da cultura escolar, como também do ponto de vista das suas características próprias, seus modos, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário (GARCIA, 1999, p. 111).

A partir de Garcia (1999) é possível perceber a sala de aula como espaço que tem especificidades próprias que vão além da transmissão dos conteúdos. É espaço da subjetividade pois é plena de sujeitos com características próprias. “Creio

que a sala de aula é um espaço múltiplo que sempre comportou outras relações e oposições importantes e, no entanto, esquecidas por não serem possivelmente tão visíveis, do ponto de vista da ortodoxia pedagógica” (BRANDÃO, 2000, p. 105). Esses aspectos precisam ser considerados quando se propõe um estudo sobre o cotidiano da escola e do processo de ensino/aprendizagem, para assim visualizar alguns dos entraves que atrapalham o processo.

É nesse espaço, também, que além da aprendizagem os sujeitos estabelecem relações e conhecem o outro com suas capacidades e limites e a partir disso tem-se a possibilidade de vencer, ou ao menos visualizar as contradições que surgem nesse espaço.

É nesse “espaço de ação”, que é a sala de aula, que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas (ZUBEN, 2000, p. 125).

Perceber, pensar e refletir sobre essas contradições torna-se importante para percebermos esse espaço sobre outra ótica, além do que se ensina e se aprende, pois é o espaço de relação e disputas. A partir dessa consideração, iremos explorar dois tempos na escola: o tempo de ensinar e o tempo de aprender, e ainda que a estes seja dedicado ao mesmo tempo cronológico, são processos diversos que possuem nuances diferentes, de forma que seus sujeitos são variados e podem ou não seguir as mesmas temporalidades.

O tempo de ensinar tem como principal protagonista o professor, sujeito que organiza e define, ainda que não com autonomia plena, o que ensinar, o como e em que tempo. Ele o faz com base em uma determinada compreensão ou concepção pedagógica. Assim, a organização temporal e didática do processo de ensino-aprendizagem, está ancorada em uma ou mais concepções pedagógicas.

Quando afirmamos que a autonomia do professor não é plena, partimos do pressuposto de que a simultaneidade, como afirma Arroyo (2011), trabalha com tempos predefinidos para cada domínio e objetivo, e estes, na maioria das vezes, são definidos por sujeitos que estão fora do ambiente escolar, ou somente pelas equipes administrativas da escola. “Essa lógica temporal vem sendo reduzida a tempos cada vez mais curtos” (ARROYO, 2011, p. 194).

Arroyo (2011) também apresenta a organização temporal como a conhecemos como sendo dicotômica, pois:

Separa a pluralidade dos processos de aprendizagem e de socialização. Separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação artística, física, de biblioteca, de educação da sexualidade...; separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar. Separa o profissional docente do educador (ARROYO, 2011, 194).

E é nessa dicotomia do tempo que no ambiente escolar atua este profissional docente que é educador e nem sempre percebe que essa dicotomia temporal afeta diretamente seus trabalhos e o desenvolvimento dos alunos. Assim, ao analisarmos o tempo de ensinar, é importante considerar como este profissional lida para além destes tempos institucionais contraditórios, com o tempo dos alunos e os seus próprios, suas condições socioculturais concretas.

O professor lida com as temporalidades postas à sua vida, e recorrendo a Teixeira (1999), consideramos que ele está envolvido em diversas temporalidades que o fazem assumir determinadas atitudes e não outras. Assim, a autora aponta três aspectos a serem considerados ao se buscar investigar a temporalidade utilizada pelos professores no ambiente escolar.

O primeiro direciona-se para o entendimento de que os tempos da escola representam, na vida dos professores, apenas parte de suas experiências “rítmicas-temporais”, pois os outros espaços nos quais estes sujeitos vivem, apresentam outras temporalidades que se “incorporam, completam e tencionam nossos tempos de escola” (TEIXEIRA, 1999, p. 90). Assim, o tempo, na escola desses sujeitos, é permeado por tempos individuais e de outras instituições, dado que não pode ser esquecido, pois eles também interferem na concepção que estes têm do tempo na escola e das consequências na opção por sua utilização.

O segundo aspecto considerado por Teixeira (1999) destaca que mesmo que o tempo social ou escolar apresentem características comuns, cada sujeito faz uma experiência diversa deste, uma vez que suas experiências e escolhas são “marcadas por clivagens de classe social, de gênero, por clivagens etárias, de geração, de etnia, de crenças, de formação profissional, dentre outros” (TEIXEIRA, 1999, p. 90). Assim, embora o professorado tenha características comuns, eles são

também sujeitos individuais marcados pelo contexto cultural, social e econômico no qual estão inseridos.

Como terceiro aspecto a ser considerado para pensar a temporalidade dos professores, Teixeira (1999, p. 90) aponta ser importante “os contornos rítmico-temporais da vida do dia a dia, imbricados nas estruturas temporais sócio históricas em que se apresentam”, pois a temporalidade cotidiana é marcada também pelo tempo produzido em sentido mais macro, como o ritmo do mercado, da movimentação financeira, vida fabril. Um tempo mais complexo marcado pelo tempo do relógio e dos resultados acelerados.

Considerar esses três aspectos ao se pensar o professor e suas escolhas na organização do tempo na escola é importante para compreendermos o que o motiva, em um determinado contexto escolar, a fazer determinadas opções em detrimento de outras.

No contexto atual é exigido do professor o domínio de uma série de funções que não estão diretamente vinculadas ao processo de ensino, e assim como aponta Oliveira:

O trabalho do professor não é mais definido apenas como atividade na sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projeto, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Ainda que concordemos que o trabalho do professor engloba uma ação intencional do grupo ao qual pertence, e por isso, é necessária a dedicação de um tempo para construir o Projeto Político Pedagógico (avaliá-lo, discutir questões mais amplas que envolvem a escola), muitas das vezes, essas atividades não são realizadas, ou ainda, o tempo que deveria ser dedicado a isto é empregado para outras finalidades, que em nada contribui para o trabalho do professor. Além de, na maioria das vezes, esse tempo não ser remunerado, levando o professor a negligenciar sua participação nestas atividades importantes ao seu trabalho, que vão desde o tempo para atender pais e alunos ao tempo para discutir questões de cunho mais teórico e organizacional da escola.

No espaço escolar, e mais propriamente na sala de aula, o professor para ensinar seus alunos precisa lidar com a série de variações temporais que envolvem

questões de âmbito institucional ou apenas da dinâmica das relações com seus alunos, assim como aponta Teixeira (1999):

Aceleração, agitação, rapidez, calma, lentidão, lassidão são algumas variações de nossos ritmos pessoais e coletivos, cadências dos sujeitos sociais e agrupamentos humanos nos tempos cotidianos, que os professores temos de equilibrar, temos de costurar nos tempos escolares. Só isso bastaria para fazer os ritmos da atividade docente tensos e intensos. Porém, há ainda o grande volume de aulas, turnos, turmas, alunos que os professores geralmente assumem. Além de tudo isso, cada turma representa não apenas um conjunto de alunos com ritmos variados, mas também variam as cadências das várias turmas, dos turnos das escolas, dos dias da semana e do mês, de uma e de outra escola (TEIXEIRA, 1999, p. 94).

Essa multiplicidade de tempos presentes na sala de aula e na escola faz o processo de ensino/aprendizagem muito mais complexo, pois em uma mesma turma, em tese, temos muitas crianças que deverão ser ensinadas ao mesmo tempo, “simultaneidade, ou seja, garantir que um professor ensine a muitos alunos, a um só tempo” (PINHO, SOUZA, 2015, p. 669). Na prática, o professor precisa trabalhar com incertezas que desestabilizam o seu fazer pedagógico, como, por exemplo: garantir que todos os alunos aprendam no tempo estabelecido para ensinar, ou seja, que todos os alunos aprendam o que foi ensinado antes de passar para o próximo conteúdo.

Teixeira (1999), ao identificar todos esses aspectos das várias temporalidades que o professor precisa enfrentar para desenvolver o seu trabalho com qualidade, leva-nos a pensar que nem sempre este é um aspecto considerado no momento do planejamento, na elaboração de políticas ou normas que orientam o trabalho do professor. Assim, mais complexo que dominar os conteúdos para ensinar a seus alunos, ele precisa se predispor a trabalhar com uma complexidade temporal que nem sempre está ao seu alcance, pois, como é possível em um período curto de tempo, um semestre, por exemplo, ensinar um aluno (que não domina nenhuma letra do alfabeto) a ler, para que ele acompanhe o grupo no qual está inserido? O tempo dessa criança estaria de acordo com o tempo que o sistema escolar impõe para ela?

O tempo que o professor precisa gerir na escola obedece a uma lógica que, como apontam Pinho e Souza (2015, p. 670), é “uma lógica temporal orientada por

relógios e calendários, que hora separa para homogeneizar, ora homogeneiza sem separar, e ora se depara com uma homogeneidade heterogênea”. Ou seja, que nem sempre considera o tempo dos sujeitos que estão nele envolvidos, importando-se, algumas vezes, com o tempo que é flexível apenas quando se trata de adequar-se para enquadrar os sujeitos dentro de um modelo pré-estabelecido, ainda que este não tenha condições de fazê-lo.

Outro aspecto que precisa ser considerado, quando nos referimos ao tempo e aos professores, é o tempo que os mesmos dedicam aos afazeres escolares em ambientes que não são da escola. Essas horas extrapolam muitas vezes o tempo que eles têm de contrato efetivo, não recebendo por esse trabalho e nem podendo dedicar tempo pessoal à família, lazer, leituras ou outras atividades próprias do seu bem-estar. Assim, afirma Garcia:

Além da discussão sobre a distribuição do tempo no sentido de cumprir todas as tarefas decorrentes de sua profissão, aqui está em questão a jornada de trabalho da professora, que não garante a ela horas pagas para executar tais tarefas, na forma como ela entende ser adequada (GARCIA, 1999, p. 117).

Tal fato, muitas vezes, gera nos professores um mal-estar que pode adoecê-los ou ainda negligenciar seu trabalho de ensinar, prejudicando assim as crianças que estão sob a sua responsabilidade. Esse tempo, portanto, passa a ser um condicionante da atividade do professor.

Abordaremos, na sequência, outro aspecto do tempo, o tempo de aprender, que tem como sujeito principal o discente, e nesta pesquisa, mais precisamente a criança. Nessa perspectiva, utilizaremos as teses defendidas por Charlot (2013), ao fazer a crítica à pedagogia tradicional, que define a criança como sendo desprovida de razão e orientada por suas sensibilidades e desejos, e à pedagogia nova, que considera a infância como o período no qual o indivíduo é puro, inocente, natural, o autor acima citado, afirma que, mesmo contrárias, essas pedagogias definem a infância, tendo por base apenas a “ideia metafísica da natureza humana”, destacando-a da relação concreta das crianças. Assim, apoiando-nos em Charlot (2013) a concepção de infância que vamos adotar é a da pedagogia social, que “esforça-se para pensar a criança como ser social vivendo em condições sociais determinadas” (CHARLOT, 2013, p. 328).

Dessa forma o aluno presente em nossas escolas é:

o aluno concreto e apresento o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu (SAVIANI, 2011, p. 121).

Esse aluno concreto, que é um ser social, vive inserido em uma sociedade que possui características próprias e que interfere em sua vida e formação mesmo que ele não deseje. Mas que também a modifica a partir de sua atuação.

Para Charlot (2013), a primeira característica da criança seria o “fato de não ser um adulto” e precisar da educação para fazer-se, educação que precisa considerar as especificidades próprias da criança, características sociais e não apenas metafísicas. Pois, ao considerar apenas as diferenças fisiológicas, que estão na base da especificidade infantil, esquece-se de relacioná-las com o ambiente social no qual a criança está envolvida. Assim, a depender do meio social no qual estão inseridas, estas serão mais ou menos dependentes, pois “quanto mais o homem transforma seu meio de vida, mais a independência da criança supõe um aprendizado social” (CHARLOT, 2013, p. 333), uma vez que seus códigos sociais ficaram mais complexos.

Assim, como afirma Charlot (2013), a educação para formar esse ser que chegou à sociedade deve considerar sua condição infantil e não sua natureza infantil, e defini-las respectivamente como: uma situação específica da infância e características que tem um valor absoluto e universal.

A criança é um ser em crescimento, sua personalidade está em vias de transformação, ela vive em um ambiente social adulto ao qual não está imediatamente adaptada: essas observações são válidas para toda criança, de qualquer civilização e pertencente a qualquer classe social; definem o que costumamos chamar de condição infantil. Mas o crescimento, a formação da personalidade e a adaptação social desenrolam-se em um ambiente social adulto que não é o mesmo para todas as crianças. Traduzem-se, portanto, em comportamentos socialmente variáveis. Toda criança cresce, mas cada uma vive seu crescimento de um modo psicológico e social diferente (CHARLOT, 2013, p. 338).

Desse modo, o ambiente social no qual a criança está envolvida e a classe à qual está vinculada influenciam seu crescimento, educação, socialização. Assim, a educação, além de considerar as necessidades fisiológicas próprias da infância, tais

como a necessidade de movimentar-se, deve considerar o contexto social no qual as crianças estão envolvidas e ainda que homem pretende-se formar e a qual sociedade.

Ao afirmar que a criança é um ser social, Charlot (2013) evidencia que a criança é para o adulto um “parceiro social” com características específicas, pois desde sempre está inserida em determinada sociedade e socializa-se através dela: “toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem seu pertencimento de classe” (CHARLOT, 2013, p. 349). Ou seja, o filho de um operário estará envolvido em um meio social e econômico diferente do filho de um executivo bem-sucedido e terá contato a patrimônios sociais e culturais diversos, que influenciarão sua visão de mundo, de sociedade e de homem.

Convencionou-se, na sociedade moderna, com a difusão e a obrigatoriedade da escola a condicionar a infância como o tempo de ir à escola, pois este espaço foi difundido como o principal responsável por educar os infantes. Assim, ir à escola passa a ser uma “condição infantil”. Este conceito passa a ser difundido a partir do surgimento da escola moderna e com ela algumas concepções temporais que enquadram as crianças dentro de uma temporalidade pré-estabelecida. Tempo de ir à escola passa a valer, a partir da sociedade moderna, para quase todas as crianças. A definição deste tempo de ir à escola passa a ter como referência o tempo fisiológico das crianças, de forma a agregá-las por idade. Porém, este tempo é condicionado, também, por outros elementos, como, por exemplo, os exames escolares, que condicionam o tempo dos alunos a repetir um tempo já percorrido.

A perspectiva que trabalharemos neste tópico sobre o tempo de aprender está mais voltada para pensar que o ritmo imposto pela instituição escolar, ou mesmo a professora, nem sempre é o ritmo dos alunos, pois este ritmo pode estar associado à velocidade, mais que a processo:

O ritmo, enquanto tempo de aprendizagem, geralmente aparece associado à velocidade, que pode ser mais ou menos lenta ou rápida. Ele pode ser quantificado, é mensurável. Uma turma torna-se problemática para as professoras à medida que os alunos tenham diferentes ritmos, numa escala que vai de muito lento ao muito rápido (PINHO, SOUZA, 2015, p. 672).

Assim, aprender ou fazer a atividade rapidamente pode ser considerado para alguns professores tão prejudicial para a turma quanto fazer lentamente, já que

muitas vezes, o que se busca em um ambiente escolar é a padronização que desconsidera a simultaneidade, aqui compreendida, como afirmam os mesmo autores, como a coexistência de múltiplos tempos: “pensar o tempo escolar como simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 676). Ou seja, apostar nessa premissa retira dos alunos a obrigatoriedade de aprender todos ao mesmo tempo tudo o que é ensinado, embora isto seja um ideal de sala de aula, homogênea, que está longe de ser uma realidade no dia a dia das nossas escolas e salas de aula.

Apoiar o processo de aprendizagem apenas no ritmo coletivo pode ser maléfico, pois “o ritmo, pela sua regularidade e previsibilidade, fecha, modela, enforma, predetermina” (PINHO, SOUZA, 2015, p. 673). Isso retira do professor e do aluno qualquer possibilidade de fazer diferente ou pensar diferentes propostas para que a seu tempo os alunos aprendam o que é ensinado. O tempo deles passa a ser um empecilho e não uma oportunidade de crescimento, havendo, assim, exclusão das crianças. E como aponta Charlot (2013), a maioria das crianças que são excluídas está na classe baixa da sociedade, não tem as mesmas condições sociais, ainda que em discurso tenham as mesmas oportunidades. O ritmo definido para todos não é acompanhado por estes, e, portanto, são excluídos, e passa a ser uma exclusão legitimada e aceita inclusive pelos que são deixados para trás. A educação, quando organizada no ritmo, exclui os que não o acompanham.

Porém, apesar das questões levantadas é preciso considerar que:

A escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal. Onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconhecem e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional (CAVALIERI, 2007, p. 1031).

Desta forma, a escola, para considerar seu principal protagonista, precisa observá-lo e a partir dele e de suas necessidades também sociais, organizar os tempos, espaços, recursos, métodos ou qualquer coisa que componha este espaço. E ainda que em algumas instituições esta verdade seja esquecida, o aluno e sua aprendizagem devem estar sempre no centro da organização escolar.

Santi (2012), a partir dos estudos sobre Walter Benjamin, aponta que a infância é um tempo de “dias feriadados”, “rompe-se com o tempo como repetição mecânica e abre-se a possibilidade de uma experiência intensiva, ‘estética’.” (SANTI, 2012, p. 207). Isso recupera a ideia de que a escola é o lugar onde o aluno deveria estar no centro, e que este vive o tempo a partir de outros parâmetros ainda atemporais, como os dias de feriadados. A partir disso nos questionamos: por que costumamos acreditar que as temporalidades dos alunos devem ser consideradas quando é pensado o processo de ensino/aprendizagem?

É preciso pontuar também que, até espaços e momentos pouco valorizados, como o recreio, são oportunidades nas quais os alunos aprendem, socializam-se e partilham os conteúdos que servem para viver em sociedade, assim:

É importante ressaltar que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem, mas se constitui também como um espaço de formação moral, impregnado de certas ideias e sentimentos; um ambiente que envolve os professores e alunos e os articula a um tempo específico (PINHO, SOUZA, 2015, p. 670).

Essa formação, para além de ser moral, é social e cultural, e este tempo específico é também o tempo do ócio em algumas situações nas quais professores e alunos podem interagir sem a obrigatoriedade de ensinar e aprender alguma coisa. Porém, estes momentos são tão importantes quanto uma boa aula de Matemática ou Português, pois estão cheios de aprendizagens igualmente importantes.

Assim, o tempo escolar e nele o tempo de ensinar e aprender é composto por uma pluralidade de tempos que são construídos socialmente, mas que podem e são recriados a cada dia na dinâmica escolar a partir de critérios internos e externos ao processo de ensino/aprendizagem. Critérios que podem estar direcionados pelas classes dominantes, mas que também podem ser pensados pelas classes mais pobres, se a elas forem dadas as possibilidades e oportunidades. Assim,

É preciso relevar que as estruturas rítmico-temporais que compõem a polirritmia escolar são construções históricas, em duplo sentido: porque foram criadas por grupos humanos em longas cadeias de gerações, e porque são recriadas, a cada dia, nas ações e práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos que habitam os territórios da escola (TEIXEIRA, 1999, p. 93).

Entendendo o tempo da escola e de aprendizagem como tempo que pode ser recriado pelos sujeitos individuais e coletivos que convivem no ambiente escolar, deveríamos considerar que o tempo de aprender é um tempo pensado para a criança, mas muitas vezes sem observá-la ou considerá-la neste processo, exigindo-se dela apenas uma adequação a determinadas regras e tempos pré-estabelecidos, uma vez que facilmente esquece-se que o tempo escolar é de fato essa construção histórica que pode ser criada todos os dias para favorecer a aprendizagem das crianças.

Desta forma, o tempo escolar, organizado obedecendo a uma lógica cronológica, pode ser repensado pelos sujeitos que com ele estão diretamente envolvidos, na medida em que estes se dão a oportunidade de perceber a partir de suas necessidades, sejam elas sociais, culturais ou individuais, as reais necessidades dos seus alunos e da sociedade na qual estão inseridos, para evitar que a escola continue a defender uma postura apenas que atende aos interesses da burguesia, não gerando nem mesmo mudanças significativas nos sujeitos que atende.

Se essa instituição foi criada para atender o aluno, faz-se necessário que, ao organizá-la, leve-o em consideração, pois caso contrário corre-se o risco de não atingir as finalidades educacionais a que as instituições se propõem, ainda que estas sejam apenas a de continuar a fortalecer a classe dominante e difundir seus valores. Pois, para promover uma escola transformadora da sociedade, sua organização como um todo deve ter como foco seu público alvo, os alunos das classes dominadas.

SEÇÃO IV – PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES SOBRE O TEMPO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E DE SEUS SUJEITOS

Para estudar o tempo escolar no contexto da sala de aula, sob a responsabilidade do professor, é fundamental compreendermos em qual contexto social, cultural e institucional a escola e os sujeitos que nela convivem, professores, alunos, equipe gestora, pessoal de apoio, estão inseridos. E mesmo que nossa pretensão neste trabalho seja debruçarmo-nos mais propriamente sobre a sala de aula, compreende-se que esta não está isolada e sim dentro de uma conjuntura, que tem forte influência sobre as concepções destes sujeitos. Assim, como afirma Libâneo (2012c, p. 333):

A escola é vista como uma instituição social, e como tal, se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção dos sujeitos que a frequentam.

Dessa forma, a sala de aula está inserida em uma escola que faz parte de uma determinada sociedade e tem determinado papel social. Não podemos observar a sala de aula e alguns dos condicionantes presentes nela, sem levarmos em conta o contexto na qual está inserida.

Na seção II, dedicamos um tópico para tratar de algumas questões, consideradas pertinentes, que remetem ao contexto social, cultural e econômico no qual estamos inseridos, portanto, não se faz mais necessário fazer esse resgate. No entanto, para entendermos de que lugar os sujeitos que estão diretamente atuando no ambiente da escola e da sala de aula estão falando, é importante considerar que suas decisões do dia a dia são motivadas por questões que estão para além dos muros da escola, pois se articulam às proposições do sistema de educação.

Assim, nesta seção, iremos apresentar duas leis normativas que regem em linhas gerais a educação, apenas no que se refere ao tempo escolar, quais sejam: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em sua versão atualizada (2017), e a Resolução do CEE/AC 160/2012). Logo em seguida, abordaremos acerca das escolas e sujeitos fontes de nossa pesquisa e, na sequência, as concepções desses sobre tempo, tempo escolar, e a relação entre família e escola.

4.1 O TEMPO PRESCRITO EM DOCUMENTOS EXTERNOS À ESCOLA

Embora não tenhamos a pretensão de fazer um estudo e análise dos documentos oficiais produzidos sobre a educação e como estes tratam do tempo escolar, dedicaremos nesta parte do texto breves discursões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96 com suas atualizações), por considerarmos ser este o documento oficial que contém as diretrizes e bases da educação nacional. Contudo, exploraremos apenas os aspectos que se referem ao nosso objeto de estudo, o tempo escolar.

Quando a LDB se refere ao tempo de ir à escola aponta em seu artigo 4º que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

Assim, ao definir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, amplia o tempo de permanência da criança e do jovem na escola, reconhecendo que cabe ao poder público oferecer educação a todos os alunos, de forma que o tempo de ir à escola não é mais somente o tempo correspondente ao período da infância, mas também o da adolescência e juventude. Em seu artigo 5º, complementa a ideia ao afirmar que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo”.

Desse modo, cada sujeito, individual ou coletivamente, pode exigir acesso à educação pública e caso seja “Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (art. 5º, §4). Fica, portanto, definido que o poder público tem a obrigação de possibilitar a todos os brasileiros em idade escolar (entre 4 aos 17 anos) o direito de ter acesso à educação, no caso brasileiro, ainda estamos nos referindo em acesso, pois nem todos os alunos que entram na escola permanecem ou concluem o ciclo mínimo exigido, o ensino médio. A educação básica, portanto,

comporta o ensino infantil, fundamental e médio, esses ao menos deveriam ser garantidos a todos os brasileiros de forma gratuita.

No que se refere aos pais, é obrigação dos mesmos matricular as crianças a partir dos 4 anos de idade (art. 6º), ou caso não tenha vaga, exigir do poder público.

Ao tratar do modo de organização da educação básica, a LDB 9394/96 abre um leque de possibilidades, quais sejam:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essas possibilidades apontadas pelo documento oferecem aos sistemas a oportunidade de organização da escolarização obrigatória, a depender da necessidade de aprendizagem dos alunos, porém este poder de decisão quase nunca é utilizado pelas instituições de ensino.

O calendário escolar é um dos instrumentos citados pela LDB para organizar o tempo na escola, seja anual, mensal ou semanal, contudo, aponta que este deve estar aberto às necessidades da comunidade estudantil a ser atendida. Assim, “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. (Art. 23 - § 2º). A adequação às necessidades locais leva em consideração as peculiaridades locais das comunidades rurais, indígenas ou mesmo dos bairros periféricos que por questões de saneamento, segurança ou distância precisam organizar o calendário para atender as necessidades da população a ser atendida, porém essas peculiaridades não reduzem o tempo destinado legalmente para ser trabalhado. O número de horas letivas exigida por lei consta nos artigos 24 e 34 de forma que estes são complementares:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

(...)

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Assim, fica estabelecido por lei o mínimo de 200 dias letivos com 4 horas de efetivo trabalho em sala de aula. Esta indicação do mínimo a ser observado dá aos estados, municípios e instituições de ensino o direito de ampliar os dias e as horas de ensino aprendizagem, sem uma ligação direta com o ano civil, que pode ser extrapolado, desde que sejam garantidos os dias e horas determinados por lei.

A LDB aponta também que cada instituição de ensino deverá fazer o controle da frequência dos alunos e que estes possuem a obrigatoriedade mínima a cumprir, qual seja: “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação”. (Art. 24 – VI). Dessa forma, no regimento interno de cada instituição deverá explicitar os instrumentos e modo como a escola controlará a presença dos alunos e garantirá que os mesmos não cheguem a reprovar por faltas, uma vez que se não for garantida a frequência mínima exigida ele poderá ser reprovado.

Assim, nesse documento oficial estão definidos aspectos importantes para a organização do tempo escolar, mas ao mesmo tempo deixa aos órgãos competentes como: Sistemas Estaduais e Municipais e seus respectivos Conselhos, e mesmo as escolas, a possibilidade de organizar-se da melhor forma para garantir a aprendizagem dos alunos. Um exemplo é o depoimento da coordenadora Margarida, que ao se referir ao calendário escolar informa que procuram organizar para que, trabalhando outros dias, como feriados e sábados, possam concluir o ano letivo antes do período estabelecido pela Secretaria Municipal de Ensino.

Na verdade a gente recebe um calendário da secretaria e em cima deste calendário, nos reunimos e vamos ver o que é possível ou não estar avançando, neste possível a gente analisa dentro de cada mês, o que pode ser acrescentado de mais dias e aí a gente vai acrescentado os projetos, as nossas sequências, se é possível acrescentar ou não sábados ou feriados, muitas vezes, até para não terminar tão tarde, eu digo tão tarde assim, porque a secretaria, quando envia o calendário, o tempo deles é mais extenso e quando a

gente recebe, a gente procura em cima daquele elaborar o nosso. A gente tá sempre visando um tempo menor, mas que não vai haver perda, pois a gente vai estar trabalhando no sábado ou no feriado. Feito isso, aí nós vamos ver a questão das disciplinas e dentro delas os gêneros que vão ser trabalhados dentro da Língua Portuguesa e aí a gente começa a elaborar as nossas rotinas. A rotina semanal (Coordenadora Margarida, escola II, entrevista).

A partir desse depoimento, é possível inferir que, primeiramente, há um interesse em tornar o calendário escolar menos extenso e após garantido isso, é feita a distribuição das disciplinas, projetos e demais atividades da escola, e como afirma Teixeira (1999, p. 97), “na verdade, eles [os calendários] vão sendo reconstruídos conforme as necessidades, os interesses e a correlação de forças presentes no grupo de profissionais”.

No âmbito Estadual, a Resolução CEE/AC nº 160/2012 que “estabelece orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre” (Caput) apresenta a possibilidade da instituição de ensino de organizá-lo em:

Séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Resolução CEE/AC 160/2012, art. 2º).

Todas estas possibilidades estabelecidas pelo referido documento, na prática, são decididas pelas Secretarias de Educação que definem e as escolas da Rede adequam-se a essas deliberações. No caso do Acre, em consonância com boa parte das regiões do Brasil, a educação básica é organizada de forma seriada e ciclo na primeira etapa do Ensino Fundamental, mais propriamente do primeiro para o segundo ano.

No que se refere aos dias letivos, o documento estabelece em seu artigo 8º “a organização do ano letivo para o Ensino Fundamental e Médio, independe do ano civil e corresponde ao mínimo de 200 dias letivos e mínimo de 800 horas de efetivo trabalho escolar”. Desses dias ficam excluídos os destinados aos exames finais. (Resolução CEE/AC nº 160/2012, art. 8, inciso 1º). Porém, estão incluídas a recuperação paralela e avaliações (Resolução CEE/AC nº 160/2012, art. 9).

A respeito do calendário escolar, o referido documento no artigo 12º estabelece que: “os sistemas organizarão o calendário escolar oficial para suas respectivas instituições de ensino”, considerando a realidade e os duzentos dias letivos e 800 horas aulas. As escolas, portanto, devem ter como base o calendário fornecido pelo sistema de ensino e a partir dele modificar apenas se tiver alguma possibilidade. A prioridade é sempre manter o ano letivo dentro do ano civil, porém se esse for além do ano civil, por motivos alheios à organização da escola, deve-se apenas considerar os dias e horas letivas exigidas (cf. inciso 1º e 2º).

Com base no calendário oficial do sistema, a escola elaborará o seu calendário escolar definindo os dias letivos e períodos escolares, as férias e as demais atividades consideradas pertinentes, inclusive os dias destinados ao planejamento e reuniões pedagógicas dos professores (Resolução CEE/Ac 160/2012, art. 12, inciso 3º).

Quanto ao controle da frequência, fica estabelecido nessa Resolução, que deverá ser feita pela escola, sendo obrigatória a frequência de 75% da carga horária letiva. Porém, estabelece também que:

Caberá à escola, através de critérios estabelecidos em sua proposta pedagógica, mencionar a porcentagem permitida de faltas, estabelecer os sistemas de controle de frequência e do acompanhamento da evolução do número de faltas de cada, bem como adotar procedimentos de alerta aos próprios alunos e aos seus responsáveis.

§ 1º - O aluno que faltar às aulas durante o processo, terá direito a recuperação e avaliação de conteúdos dos dias em que estiver ausente.

§ 2º - A escola deverá assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos escolares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas (Resolução CEE/Ac 160/2012, art. 42).

Na proposta pedagógica das escolas deverá conter as estratégias adotadas pela mesma para evitar a reprovação por falta dos alunos e para isso, deve primeiramente, informar a quantidade de dias permitidos. Mas um dado interessante está no inciso I, o qual determina que o aluno que faltar durante o processo terá direito de recuperação dos conteúdos perdidos, e o modo como a escola vai proceder para repor os conteúdos deve estar especificado em sua proposta pedagógica. No que tange às escolas pesquisadas, nas duas propostas

pedagógicas analisadas, esse dado não consta, pois provavelmente as escolas nem saibam dessa obrigatoriedade e, conseqüentemente, os alunos também.

A proposta da escola II não faz nenhuma referência a esses aspectos, mas no cotidiano dos afazeres escolares realiza-os, por exemplo: no dia em que foi feita a entrevista com a diretora, o inspetor da escola veio, no meio da manhã, trazer um papel com o registro das crianças que haviam faltado por turma. A diretora informou que esse procedimento é rotineiro, uma vez que precisam ligar para os pais, procurando saber o porquê da falta e pedindo que tragam a criança à escola. Também nos momentos da oração, que acontecem no início da aula, a diretora sempre fala da importância de frequentar todos os dias a escola. Mas a professora, em sala de aula, não dedica um tempo para falar com os alunos que faltaram sobre os conteúdos perdidos, nem estabelece para estas crianças outros tempos para que haja esta reposição.

4.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E A MULTIPLICIDADE DE TEMPOS

A partir de agora iremos fazer uma breve contextualização das escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. Faremos isso motivados pela recomendação de Libâneo, (2012c), que nos alerta para o entendimento:

O “dentro” refere-se àquilo que identifica o cotidiano de uma escola, às vezes chamado de “fatores intraescolares”, que inclui: o edifício escolar e tudo o que o compõe, equipamentos, recursos materiais e didáticos; a organização escolar e formas de gestão, as relações sociais internas, o clima ou cultura organizacional, as normas e regras de funcionamento; os professores e sua formação, experiência, envolvimento, motivação etc.; o currículo, as metodologias de ensino, as formas de avaliação, a sala de aula e sua estrutura e organização; os alunos e suas características individuais (LIBÂNEO, 2012c, p. 334).

Muitos fatores internos à escola determinam-na e diferenciam-na umas das outras e, por sua vez, podem ou não estar mais de acordo com os objetivos que pretendem alcançar, a depender do quanto estes são comuns aos vários sujeitos que compõem o ambiente escolar. Assim, como aponta Libâneo (2012c, p. 335) “a escola é um espaço de realização tanto dos objetivos da sociedade e do sistema escolar quanto dos objetivos de aprendizagem”.

A escola na qual iniciamos a nossa pesquisa é uma escola privada do município de Rio Branco, como define a LDB 9394/96 Art. 7º:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Todos estes requisitos são cumpridos pela escola na qual iniciamos a nossa pesquisa que, atualmente, oferta da Educação Infantil ao Ensino Médio. A partir das observações feitas durante as visitas à escola, foi possível constatar que a mesma possui um ambiente bem organizado, com turmas divididas por ano (primeiro ano, segundo ano etc.). Apenas no momento da entrada, no qual acontece a oração, que todos os alunos se reúnem no pátio da escola, organizados em turma e em fila. Uma fila para meninos e outra fila para meninas. A professora posiciona-se na frente das filas e a coordenadora pedagógica conduz esse momento que dura em média 5 minutos. Durante o período, a mesma pede que façam silêncio, organizem-se e inicia as orações: Pai Nosso, Ave Maria e Anjo da Guarda, todos os dias as mesmas orações. Ao terminar este momento, as crianças e suas professoras, dirigem-se para a sala de aula.

Na hora do recreio, as crianças são divididas por grupos de forma que a partir das 15 horas, a cada 15 minutos, sai das salas para o lanche um grupo de crianças composto por duas ou três turmas. O controle da saída para este momento, como também o de ida para casa, é feito pela professora.

A escola possui além de 14 salas de aula, outros espaços de uso coletivo como Laboratório de Ciências, Sala de multimídia, Sala de recursos multifuncionais, Biblioteca, Laboratório de informática, Pátio coberto, Parque externo (pequeno), Capela, Sala de leitura, Ginásio de esportes, Sala de brinquedos e demais espaços para o funcionamento administrativo da instituição.

A equipe técnico-pedagógica é composta pela diretora, secretária, diretora financeira e quatro coordenadoras pedagógicas, sendo uma da Educação Infantil, duas do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio. A formação dos

coordenadores, com exceção da secretária, é em nível superior. A escola também tem em seu quadro efetivo assistente social e psicóloga.

Os alunos atendidos pela escola são provenientes de vários bairros da Cidade de Rio Branco e são “originários de diversos segmentos sociais. São filhos de trabalhadores autônomos, pequenos e grandes comerciantes, funcionários públicos, empresários e profissionais liberais”. (Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2014). Em termos de objetivo, a escola propõe-se a:

Proporcionar condições para que os educandos desenvolvam-se de forma responsável e autônoma, adquirindo habilidades e competências para que possam influenciar a sua realidade de modo positivo, garantindo-lhes o acesso, a permanência e o sucesso escolar, o desenvolvimento de suas capacidades, respeitando seus talentos, necessidades, potencialidades para o exercício da cidadania (Projeto Político-Pedagógico da Escola, 2014).

Quanto à organização do tempo, o Projeto Político-Pedagógico e Regimento da instituição definem que no calendário letivo deve constar:

Art. 129. No calendário escolar constarão: a distribuição dos dias letivos previstos por Lei; as várias atividades alusivas às datas comemorativas; a organização dos semestres letivos; a fixação dos períodos de recessos e férias escolares, atendendo às exigências do ensino, às necessidades dos alunos, dos professores, da comunidade em geral e às normas do Estabelecimento (Regimento Interno da escola, 2014)

O documento estabelece que “os duzentos dias de efetivo trabalho escolar serão distribuídos ao longo de quarenta semanas, cumprindo uma jornada de cinco dias de trabalho escolar. A jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas e vinte minutos diariamente”. Estabelece que na escola, além do trabalho efetivo com as crianças, “o ano letivo conterà atividades preparatórias de programação, de planejamento, de coordenação, avaliação, atualização e aprimoramento de pessoal”.

Esse documento ressalta que a organização do ano letivo é independente do ano civil e que o fundamental é garantir os 200 dias letivos e as 800 horas de trabalho. Porém, ao organizar o calendário escolar, busca-se colocar dentro do ano civil, ao menos que aconteça algo extraordinário, como alagação. Uma vez que se houver um descompasso irá influenciar no ano subsequente.

Porém, no calendário escolar distribuído aos alunos e pais, os alunos que atingem média 7,5 em todas as disciplinas começam suas férias com 193 dias letivos. Já as crianças da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, mesmo que a formatura deles esteja prevista para dia 09 de dezembro, o início das férias está previsto para o dia 14 de dezembro, com um total de 202 dias letivos. Percebemos, portanto, uma variação de datas de finalização das atividades escolares dentro dos 200 dias letivos. E para a maioria dos alunos está incluso entrega dos boletins e renovação de matrícula.

A escola, no início do ano, anexou na agenda dos alunos o seguinte aviso:

O cumprimento do horário é de fundamental importância para formação da responsabilidade em relação à pontualidade. Neste sentido pedimos a sua colaboração para que os alunos cumpram o horário estabelecido pela escola.

Ensino Infantil - manhã – 7h às 11h10min – tarde – 13h às 17hmin

Ensino Fundamental I – manhã – das 7h às 11h20min; tarde – 13h às 17h15min

Ensino fundamental II – 13h às 17h20min

Ensino médio – 7h às 12h” (aviso colado na agenda dos alunos)

Nesse aviso, está explícita a importância dada à pontualidade dos alunos, como condição para a formação da responsabilidade. Neste sentido o tempo passa a ser um conteúdo a ser ensinado aos alunos desde que adentram pela primeira vez o ambiente escolar e assim como aponta Vieira (2015):

A escola ensina-nos a subjugar-nos aos relógios desde o primeiro dia em que entramos num sistema escolarizado, independentemente da idade. Lá aprendemos a importância da pontualidade, da necessidade de cumprir os tempos de realização das tarefas, havendo penalizações para os incumpridores (VIEIRA, 2015, p. 3).

Além disso, o aviso acima descrito deixa claro que o horário foi definido pela escola. Há uma pequena variação de 5 minutos entre os dois períodos matutino e vespertino, os quinze ou vinte minutos a mais das quatro horas é tempo dedicado para o recreio e lanche das crianças, o que nos faz concluir que estes momentos não são considerados pela escola como tempo de “efetivo trabalho escolar”, uma vez que garante as quatro horas exigidas por lei em sala de aula, incluindo o momento de oração, no início da aula, assim, ao mesmo tempo que exclui o recreio do tempo pedagógico, inclui o momento de acolhida e oração, o que pode se

justificar por ser uma escola confessional que tem em seus princípios difundir uma crença cristã.

A escola II é uma instituição municipalizada que atende alunos do primeiro ao quinto ano, nos turnos matutino e vespertino, situando-se na área central da cidade de Rio Branco, bairro do bosque. Os profissionais aparentam ter bom entrosamento, o espaço é bem organizado, sendo reconhecida na cidade como uma escola de referência no atendimento às crianças com deficiência, por isso em seu quadro de funcionários há 4 mediadores no período matutino. Nas avaliações externas suas notas são entre as melhores do município.

O ambiente da escola é composto por:

São 16 salas de aula, 01 sala de AEE, 01 laboratório de informática, 01 sala de multimeios, 01 sala dos professores junto à coordenação pedagógica, 01 sala da direção, 01 secretaria, 01 depósito para a merenda escolar, 01 almoxarifado, 01 depósito para o material de limpeza, 01 sanitário masculino/feminino e 01 sanitário acessível para alunos, 01 sanitário para professores e funcionários, 01 refeitório, 01 cozinha e uma quadra de esporte coberta (Projeto Político-Pedagógico).

É, portanto, uma escola grande que atende quase todas as crianças dos bairros das redondezas. A respeito da clientela, assim consta no Projeto Político-Pedagógico:

A escolarização dos pais é em grande parte, de nível médio, em seguida, ensino superior completo. A clientela é bastante heterogênea e para manter a qualidade do ensino, buscamos estratégias de trabalho que possibilitam à satisfação de ambas as partes.

Pais desempenham atividades profissionais variadas: funcionários públicos, professores, advogados, profissionais em saúde, pedreiros, mecânicos, serventes, motoristas, carpinteiros, pintores, representantes comerciais e empresários.

É interessante o olhar da escola para perceber a heterogeneidade dos alunos e buscar estratégias para atender as necessidades, mas no momento da entrevista a Diretora Icsória deu muita ênfase que sua clientela era em grande maioria da classe média, o que influenciava, entre outras coisas, na concepção de alguns pais de que a escola tinha o aspecto de particular, ainda que seja da Rede Pública de Ensino.

Os pais veem a nossa escola como se ela fosse particular e isso não é bom, eles se comportam como se eles pagassem uma mensalidade na escola e isso não é bom. Então, eles chegam exigem tudo, mas eles não passam do portão da escola, para seu carro, o menino desce e ele vai embora. Quando ele chega para pegar a criança ele apita.

A ênfase que a diretora dá ao fato de que “não é bom” os pais verem a escola como particular, e exigirem sem se comprometerem com a mesma, talvez, tenha mais relação com a origem social das crianças que frequentam a escola. Por isso, apesar de ser pública, os pais a considerarem como particular devido, principalmente, à localização da mesma, situada entre bairros cujas famílias habitantes são em sua maioria da classe média. Esse dado pode interferir também na pontuação da escola, nas provas nacionais e na exigência que os pais fazem na escola, no que diz respeito à qualidade do ensino. É fácil ter uma pontuação acima da média quando as crianças que a frequentam provêm de contextos sociais, culturais e econômicos que possibilitam uma relação mais estreita com os conhecimentos ditos eruditos.

Nesse sentido, alcançar a função da escola é mais fácil. É claro que não podemos fazer uma relação direta e até intuitiva entre a origem social, cultural e econômica das crianças e o processo de aprendizagem, mas na maioria das vezes, as crianças provenientes de classe média e alta recebem mais estímulos que impactam positivamente no processo de aprendizagem. Esse dado é apontado por Charlot (2013), quando afirma em suas pesquisas o fato de as crianças que são reprovadas ou demonstram baixo rendimento nas escolas, serem, em sua maioria, provenientes das classes baixas. Baseado no fato que elas são estimuladas e têm acesso aos mesmos conteúdos na escola, por outro lado, o convívio social e cultural delas é diferente.

Na Proposta Político-Pedagógica, a escola apresenta como objetivo geral:

Através dos pressupostos da nova LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola se fundamenta objetivando:
Educar para aprender a SER – (desenvolver o ético, o estético, o criativo, o integral);
Educar para aprender a pensar, criativamente e autonomamente;
Mostrar a importância do trabalho coletivo e dar formação necessária para que nossos educandos sejam capazes de resolver problemas e conflitos, compreender os outros, elaborar projetos, valorizar e

respeitar a natureza, bem como, defender a vida ameaçada, lutar pela igualdade dos sexos e por uma sociedade mais justa sem exclusões.

Favorecer o desenvolvimento dos alunos nas áreas sócio afetiva, psicomotora e cognitiva, incentivando a construção de sua autoconfiança. Criticidade. Responsabilidade e autonomia.

Favorecer a apropriação do conhecimento e a valorização das riquezas naturais e a diversidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, possibilitando ao aluno a estruturação da sua identidade pessoal e nacional e a ampliação da visão de mundo e uma atuação consciente frente à realidade. (Projeto Político-Pedagógico).

A participação dos pais na escola se dá por meio de reuniões, avaliações ou conversas com a professora ou com outros profissionais da escola. Consta no Projeto Político Pedagógico que uma de suas principais propostas é fortalecer a parceria entre pais e educadores, tendo como *slogan*: “Escola e Família devem se reconhecer como corresponsáveis pela educação de seus alunos e filhos com o objetivo de cuidar e educar”.

Essa iniciativa, junto ao Conselho Escolar ativo, demonstra o interesse que a escola tem em envolver os pais ativamente no processo de aprendizagem das crianças, além de contribuírem com a instituição como um todo. No referido documento consta também que a visão dos pais a respeito da escola é positiva e como um dos pontos citados por eles está a nota alta no IDEB, além de ambiente acolhedor, interação professores, direção e família, comunicação eficiente e conselho escolar atuante. A fala de uma das crianças no grupo focal reforça essa afirmação, uma vez que ela vem de um bairro distante, na periferia (que possui uma escola próxima de sua casa), para estudar nessa escola mais distante, pois sua mãe considera que “é uma escola de respeito e séria”, enquanto aquela de seu bairro “é bagunçada, sem compromisso e respeito” (aluna Juriti, escola II, grupo focal).

Uma escola pública que oferece o que os pais procuram, do ponto de vista organizacional e pedagógico, faz dessa escola, uma das escolas que agrega não apenas as crianças que moram nas redondezas, mas também provenientes de outros bairros, uma prova disso são as crianças que participaram do grupo focal, entre as quatro, três moravam em bairros distantes da escola.

No que diz respeito à organização do tempo, na Proposta Política Pedagógica consta apenas o horário de entrada e saída das crianças, das 7h às 11h e das 13h às 17h.

As duas escolas têm em comum alguns aspectos no que se refere à organização do tempo: ensino organizado por anos, quatro horas de aula, tempo destinado ao recreio dos alunos – 15 minutos, a pontualidade na acolhida das crianças – com o momento da oração, e a ausência de demarcação quanto ao tempo para o módulo-aula ou hora-aula.

Na organização temporal, as escolas pesquisadas observam as normativas estabelecidas e que regem a organização dos sistemas de ensino, de forma que ao serem questionadas sobre quais parâmetros e critérios são utilizados pela escola, a diretora Jasmim afirma: “acima de tudo a gente leva em conta a lei, o tempo estabelecido, a gente vê o que diz a lei e organiza esse tempo a partir das necessidades”. A ênfase dada à lei pode deixar as necessidades da aprendizagem das crianças em segundo plano.

Um tempo comum nas duas escolas é o tempo dedicado para a oração, como momento de organização da entrada dos alunos na escola. Embora a escola II seja pública, e, portanto, laica, dedica diariamente em sua rotina no mínimo 5 minutos para oração, como afirma a diretora Icsória: “a gente ora e a gente louva, além disso tem o Hino Nacional²⁴ que a gente executa toda terça-feira”. Se em outros momentos da História da Educação o Hino Nacional deveria preceder qualquer atividade, atualmente, foi substituído pelo louvor e oração.

Outro fator que é comum às duas escolas é a classe social das crianças que as frequentam, ainda que sejam uma pública e outra particular, ambas possuem os alunos com perfil muito parecido. Fator que as aproxima quando discutimos a função da escola, pois embora as duas, estejam abertas para acolher as crianças de qualquer classe social, a primeira o faz com porcentagem reduzida, como bolsas de estudos e a segunda por localização, também o faz por, indiretamente, precisar de transporte para que as crianças cheguem à referida escola. Dessa forma, dois motivos impedem que as crianças das classes menos favorecidas cheguem a ter acesso à essas instituições: dinheiro para pagar a mensalidade e transporte próprio ou possibilidade de pagá-lo.

²⁴ Os estudos historiográficos realizados por Souza (1999), Faria Filho (2000), apontam que no início do processo de implantação da Instrução Pública, um dos pontos fortes da educação, era formar para o patriotismo e, por isso, o Hino Nacional era cantado diariamente nas escolas como atividade primeira e com grande ênfase. Hoje se formos fazer uma pesquisa sobre o que se faz nesse primeiro momento das atividades escolares nas instituições educacionais teremos outra ênfase. A escola terá assumido outra função social?

4.3 OS SUJEITOS E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA SALA DE AULA

O propósito da descrição de algumas características dos sujeitos que participaram da pesquisa é apresentar, ainda que em linhas gerais, a concretude de sua condição como sujeitos:

O trabalho do professor, na sua essência, não existe propriamente no que ele faz, *mas no que ele pessoalmente é*, não são os métodos, as técnicas, as ações, as palavras de um professor que são decisivas, mas o seu espírito, sua autenticidade, sua credibilidade” (FICHTNER, 2012, p. 223).

Assim, compreendendo-os como sujeitos envolvidos na instituição escolar, a intencionalidade da educação que se pretende na escola deve alinhar o que ele é ao que ele faz no cotidiano da sala de aula. As descrições serão, portanto, não apenas das professoras, pois o nosso leque de sujeitos abrange também, coordenadoras, diretoras e alunos (as).

Em função da necessidade de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, observando, assim, as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios e escolhemos dois grupos semânticos para separar os adultos das crianças, assim, para os adultos foi escolhido nome de flores, e para as crianças nomes de pássaros.

4.3.1 As professoras

Tulipa, professora da escola I, foi a primeira que observamos: muito acolhedora, calma e com grande domínio de sala. As crianças e pais respeitam-na e gostam muito dela, a direção e coordenação da escola deram boas referências de seu trabalho. Tem 39 anos e é da cidade de Rio Branco-Acre, filha de pai professor e mãe dona de casa, por opção do pai. Casada há 3 meses, mãe de dois filhos e grávida de 2 meses, mora com a mãe e seu pai faleceu quando ainda era pequena. Possui carro próprio e trabalha como professora há vinte anos. Durante estes anos trabalhou em escolas particulares, estaduais, municipais e técnicas. Sua formação em nível médio foi em Magistério e depois fez pedagogia na Universidade de Brasília – UnB, concluiu há dez anos. Começou a trabalhar como professora antes

mesmo de concluir o magistério, aos 15 anos, pois tinha uma prima que trabalhava há mais de vinte anos na sala de aula e não gostava,

Inventava tudo, que estava doente, que tinha que fazer isso ou aquilo e me colocava para ir, ficava um ou dois dias. Ela tinha muita amizade com o diretor da escola, às vezes, ela realmente precisava se ausentar e eu ficava por um período cobrindo os dias que ela não ia e depois eu já continuava e ficava direto, e aí ela me pagava na época menos de meio salário, e eu ficava toda alegre. Na minha casa também eu ficava implorando, meus primos, meus vizinhos, pra estudar, minha mãe comprava lousa, giz eu colocava na área e ficava ensinando lá, de graça (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

Disse que escutou, muitas vezes, sua mãe dizer que seu pai sonhava que ela fosse professora. Há alguns anos atrás tentou mudar de profissão, fez um curso técnico na área da saúde, mas não se sentiu bem em atuar e voltou a ser professora. Afirma que gosta de ser professora “desde criança eu tenho esse sonho de ser professora, e eu dava aula até em casa pra meus primos, pra vizinhos. O meu primeiro emprego não tinha nem terminado o magistério ainda. Eu sempre gostei da área da educação”. (Entrevista). Apresenta uma visão do seu trabalho como missão “me identifico com a profissão, eu acho que vem de berço mesmo, já nasci para ser professora. Porque já tentei outra profissão, não me identifiquei, teve uns dois anos que fiquei sem trabalhar e findei voltando para atuar na área de professora novamente” (Entrevista).

Atualmente trabalha com contrato efetivo em uma escola da prefeitura²⁵, na escola particular na qual fiz a observação, e, eventualmente, no Senac em cursos técnicos, ministrando determinadas disciplinas.

Seu domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula não é muito grande, principalmente os conteúdos das áreas de História, Geografia, Arte e Ensino religioso. Na maioria das vezes, limita-se a seguir o que está no livro, seja para explicar, seja para propor atividades.

Está passando por um momento delicado na saúde, pois está grávida e sua pressão está variando muito. Por isso a necessidade de aferir a pressão diariamente, no período no qual permanecemos na escola, fazendo o controle ao menos duas vezes. Nos dias que observamos, não faltou nenhuma aula, ainda que

²⁵ Passou no concurso para mediadora (pessoa responsável por auxiliar as crianças com necessidades especiais na sala de aula) e assumiu no início do ano de 2017.

algumas vezes, chegasse à escola com a saúde comprometida. Quando isso acontecia, conversava com as crianças e pedia a colaboração delas, e estas a escutavam.

Ao ser questionada sobre o que é importante para que o professor desenvolva bem seu trabalho, destaca que:

Eu acho que dedicação é o principal, porque não adianta eu dizer eu sou professora, mas eu não gosto daquilo que eu faço, eu já venho trabalhar desmotivada né, achando ruim e a aula não rende. Mas a partir do momento que eu gosto daquilo que eu faço, eu me dedico para sempre dar o melhor, aí se torna bem mais proveitoso (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

Se por um lado é importante a dedicação para que um profissional desenvolva bem seu trabalho, pois gostar do que faz a motiva a ir com mais entusiasmo e a fazer o seu melhor, por outro, está longe de ser o mais importante, pois desconsidera a luta por melhores condições de trabalho, salários ou ainda uma educação mais voltada para o desenvolvimento integral das crianças. Embora os professores dediquem-se o máximo que podem, em alguns ambientes escolares, esses por si só não bastam para que se desenvolva um trabalho digno para todos, professores e alunos.

A prática pedagógica não ocorre de modo asséptico e dependente somente da boa vontade e das boas intenções do professor. Uma prática docente que garanta aprendizagens qualitativas aos seus destinatários depende, é claro, da boa vontade e das boas intenções dos seus agentes pedagógicos, assim como depende fundamentalmente de um contexto institucional e de um contexto escolar que permitam o transcurso dessas vontades e intenções (PINTO, 2012, p. 531).

Uma prática pedagógica transformadora, primeiramente da condição do aluno, mas também das condições sociais, vai muito além de ser um profissional dedicado e preocupado com seu trabalho, pois as questões envolvem tanto o profissionalismo, quanto a profissionalização. Libâneo (2015) aponta a profissionalização como as condições ideais que garantem o trabalho qualificado do professor, envolvendo aspectos que vão desde a formação inicial às condições de trabalho. Por profissionalismo compreende ao compromisso ético e político, desempenho competente da função e abrange, desde o domínio do conteúdo,

dedicação ao trabalho, respeito pelos alunos e envolvimento com o Projeto Político Pedagógico. Assim,

O profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo. Um professor profissionalmente despreparado, recebendo salários baixos, trabalhando em precárias condições, terá dificuldades de atuar com profissionalismo. Por outro lado, um professor muito dedicado, que ama sua profissão, respeita os alunos, é assíduo ao trabalho, terá muito pouco êxito na sua atividade profissional, se não tiver as qualidades e competências tidas como ideais a um profissional, isto é, os requisitos da profissionalização (LIBÂNEO, 2015, p. 70).

Dessa forma, não basta ser dedicado, ter uma formação inicial e continuada e a escola oferecer condições físicas e pedagógicas para o trabalho do professor, precisa estar conjugado de forma paralela estas duas dimensões do trabalho do professor, profissionalismo e profissionalização.

A segunda professora que aceitou colaborar com a nossa pesquisa, Lírio, é bastante acolhedora, espontânea e um pouco agitada²⁶. As crianças gostam dela, mas a consideram muito brava e, algumas vezes, não a obedecem. A coordenadora da escola gosta muito de seu trabalho e respeita-a, os pais das crianças apresentam certa resistência, e ela comenta: “O apoio da família, a valorização do profissional dentro da família, que eu já vi muitos casos, pela minha aparência ser mais jovem, os meninos disseram que os pais meio que pedem para não obedecer, isso atrapalha muito, isso prejudica muito, sabe”.

Ela tem 27 anos, nasceu na cidade de Rio Branco, mora com os pais e irmão, não tem filhos e é solteira. Trabalha há três anos como professora e foi seu primeiro emprego, sempre na mesma escola, trabalha apenas um horário, por opção. Por dois anos trabalhou com a turma de segundo ano do Ensino Fundamental e por sugestão da direção e coordenação assumiu o terceiro ano. Sua formação foi em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre, há quatro anos. Porém, nunca quis ser professora, e ao ser questionada sobre o porquê de ter feito Pedagogia, responde:

Na verdade, foi porque nenhum outro curso chamou atenção e aí eu disse: vou nesse daqui, vai que cola. E colou. Naquele tempo era

²⁶ Algumas vezes faz movimentos bruscos e fala coisas sem pensar, demonstrando deixar-se levar pela ansiedade.

diferente, a gente escolhia o curso, se eu tivesse feito para Direito tinha passado, tenho raiva até hoje. Não queria ser professora (Professora Lírio, escola II, entrevista).

Tem a intenção de trabalhar em outra área e fazer o curso de Direito e para aproveitar a formação que já possui, pretende trabalhar com a área da infância no Direito: “pois acredito que é uma área não tão explorada aqui. Pretendo fazer o Enem este ano” (Entrevista). Está estudando para fazer o concurso da Polícia Militar e diz estar muito cansada de ser professora e em uma das aulas, na qual as crianças estavam bagunçando, aconteceu um fato que confirma este seu interesse em trocar de profissão:

A professora fica na frente do quadro e os observa, esses fazem silêncio e ela começa a falar que estavam em reunião e que eles desobedeceram, reclama que estava sem receber a algum tempo e que tem vontade de pegar as coisas dela e ir embora, pois eles não querem aprender, ela fala: “palhaça eu me sinto, quando estou aqui na frente e vocês não me obedecem, não me escutam.” Os alunos ficam assustados olhando para ela e depois ficam em silêncio, pois ela começa a escrever no quadro para eles copiarem (Diário de campo).

Quando questionada se gosta de ser professora responde: “Não diria bem gostar. Mas eu procuro fazer com perfeição, né, o que eu estou fazendo, porque eu acho assim que quando você se compromete com uma coisa você tem que fazer acontecer, mesmo que não seja aquilo que você sonhou” (Entrevista).

Costuma responder os alunos muito bruscamente e durante as explicações dificilmente deixa as crianças fazerem uma pergunta, diz para esperar e depois já passa para outra coisa, talvez devido sua ansiedade para dar conta de tudo o que planejou para aquele dia.

Sua relação com os profissionais da escola é muito amistosa, brinca, sorri e conversa com eles. Mas com as crianças é séria e não brinca, talvez por considerar que se assumir uma atitude amistosa e aberta aos alunos, eles não mais lhes obedecerão. Em uma das aulas, ocasião em que as crianças estavam agitadas, a professora disse chateada e em voz alta: “a primeira coisa que vocês dizem para o pai de vocês é que sou brava. Mas como ser meiga com vocês, vocês não são!”

Tem domínio dos conteúdos que ensina, explica o que quer ensinar enriquecendo com informações que não estão no livro didático ou texto fornecido

aos alunos. Na maioria das vezes, quando o aluno diz que está com dúvida ela explica novamente.

É pertinente pensar, ao analisar o trabalho pedagógico dessa professora, o tempo em que exerce a função docente. Isso por considerar que o trabalho docente, e mais precisamente os conhecimentos que se opera para dar aula, “são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Dessa forma, consideramos que os três anos de experiência na sala de aula da professora Lírio é um fator importante que pode dar indicações a respeito da sua prática.

Como referencial utilizaremos Huberman (2000) que, ao tratar do ciclo de vida profissional dos professores, aponta algumas fases pelas quais passam os professores no exercício do magistério. Porém, aponta que essas fases não são fixas e nem se dão da mesma maneira em todas as pessoas, uma vez que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Isso irá depender das condições internas e externas das instituições onde estes sujeitos irão atuar, como também das suas aspirações internas. Porém, o referido autor considera que essa variação é menor na primeira fase, entrada na carreira, que corresponde aos 2 e 3 anos de profissão.

Nessa fase, portanto, há o “choque do real”, gerando no jovem professor o desejo e empenho em “sobreviver” na profissão, que se traduz em:

o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Mas, por outro lado, este desejo de sobrevivência é superado com o auxílio do segundo aspecto desta fase, que é a “descoberta” e nela o entusiasmo de

assumir a profissão, conduzir a turma sozinha, ser professora, pertencer ao grupo docente.

Nessa descrição, é possível encontrar aspectos que estão diretamente relacionados à professora Lírio. Primeiramente a grande necessidade de ser aceita pelos pais e considerar isso como fator mais importante para que seu trabalho tenha êxito; o fato de seu discurso sobre respeitar o tempo do aluno não necessariamente se materializar na sala de aula; a dificuldade em manter a ordem em sala de aula e a distância que tem com os mesmos.

O desejo que essa professora apresenta de abandonar a profissão ou buscar outra que atenda suas expectativas, já que aparentemente não consegue encontrar-se nem se sentir realizada como professora, insere-a, como aponta Huberman (2000, p. 39), no grupo que considera que “quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente)”.

A professora Tulipa, também ao falar sobre seu percurso profissional, afirma que nessa fase teve desejo e até buscou outra formação para atuar, mas depois de algum tempo resolveu voltar e agora não se imagina fazendo outra coisa.

Assumi, portanto, para si, esta profissão, alcançou a estabilidade (segunda fase) e agora já está segura de sua prática, do modo como se relaciona com as crianças e a turma, bem como com os pais de demais profissionais da escola, assumiu uma vivência cotidiana na qual sente-se confortável. Assim como aponta Huberman (2000), as fases que se distanciam da primeira, tornam-se mais confusas e não obedecem a mesma lógica em todos os sujeitos. Dessa maneira, podemos encontrar características nessa professora das várias fases, ainda que cronologicamente, esteja situada na fase de “pôr-se em questão” “entre o 15º e o 25º” anos de exercício da profissão.

Um fator que chama atenção nas duas professoras é o estar doente dentro da sala de aula. Mesmo jovem na idade biológica e profissional, a professora Lírio apresentou, durante os dias de observação, problemas com a garganta de tal forma que algumas vezes, interrompeu a aula antes do tempo definido por não conseguir mais falar, ou ainda teve que sair da sala para verificar a temperatura ou tomar uma medicação. Enquanto a professora Tulipa, diariamente durante a aula, ao menos duas vezes, fazia aferimento da pressão. Porém, nenhuma delas faltou às aulas ainda que estivesse doente.

4.3.2 Equipe diretiva das escolas

A coordenadora pedagógica, Girassol, muito animada e acolhedora, próxima das professoras e demais funcionários da escola, é responsável pelas turmas do Ensino Fundamental do segundo ao quinto na escola I, pois o primeiro está com a coordenadora da Educação Infantil. Trabalha nos dois turnos nesta escola, sua casa fica próximo, mas mesmo assim vem de carro. Tem 44 anos e 18 anos como professora, está há 4 anos como coordenadora pedagógica, trabalha sempre na mesma escola, com algumas experiências em escolas da prefeitura, como professora de Pré-Escola e primeiras series do Ensino Fundamental. Fez magistério, mesmo após ter concluído o Ensino Médio regular, logo em seguida fez Letras/Português na União Educacional do Norte (Uninorte) e pedagogia à distância, recentemente terminou uma pós-graduação em Transtorno do Aspecto Autista. Gosta de ser coordenadora pedagógica, mas relatou que no início sentiu a resistência das colegas em aceitar suas sugestões e até pensou em desistir e voltar para a sala de aula. Ela prefere ser professora, pois:

Desde criança, se é questão de vocação dever ser mesmo, eu ficava escrevendo na parede da casa da minha mãe e a minha irmã era aluna. Então assim, é aptidão mesmo, tenho vontade de voltar para a sala de aula, lá se está diretamente com os alunos, tem responsabilidade por eles, na coordenação pedagógica é responsabilidade com o todo, é já pesa um pouco. Eu acho mais gratificante a sala de aula, porque no final do ano ver que seus alunos aprenderam. A minha maior satisfação é ver que meus alunos, hoje são formados em Direito, já estão exercendo, são enfermeiros, fazendo Medicina. Gosto muito da coordenação, mas te suga muito, são os pais, alunos, professores, os funcionários, muitas vezes, você se vê numa situação assim, já pedi para voltar para a sala, pois alguns professores não me aceitaram, os mais velhos, acharam que eu não merecia, estar onde eu estou, mas eu acho que isso sempre vai existir, e a diretora não quer que eu saia (Coordenadora Girassol, escola I, entrevista).

A coordenadora destacou em seu relato que agora está mais habituada à nova função e acha bom, pois não precisa levar trabalho para casa, fica na escola das 6h40min às 11h30min, vai em casa almoçar com a família e retorna às 12h50min e fica até às 1h30min.

Aceitou participar da entrevista, mas demonstrou-se preocupada se saberia ou não responder as perguntas, depois de muitas respostas, acrescentava, “não sei se acertei”, nas respondeu as perguntas espontaneamente e em alguns momentos brincava um pouco, sentiu muita dificuldade em responder as questões a respeito do tempo escolar e na maioria das vezes, reduziu este tempo à sua rotina de trabalho e o planejamento que fazia com as professoras.

Com a diretora Jasmim, nosso primeiro contato na escola I, aconteceu na primeira visita que fizemos à instituição visando esclarecer e sensibilizar a equipe para que a pesquisa pudesse realizar-se nesse estabelecimento de ensino. A diretora escutou-me atentamente e acolheu-me prontamente, dizendo que estava à disposição para o que precisasse, assinou o documento permitindo a pesquisa. Em termos de traços pessoais, tem 48 anos e há 9 anos está na função de direção da escola, atua como conselheira nos Conselhos Estadual e Municipal de Educação, afirma ter vasta experiência como professora em todas as etapas de formação, do infantil ao superior, gosta de ser professora, pois:

Na sala de aula você se realiza, você dialoga, você trabalha com o conhecimento em si, você se prepara e vai pra a sala de aula trabalhar um conhecimento e pensa que não ele se amplia e você vê as discursões e a aprendizagem acontecendo, pois na sala de aula é o local onde ocorre a aprendizagem, aquela aprendizagem sistematizada, na escola como um todo em todos os locais, tem aprendido, mas na sala de aula é a aprendizagem sistematiza, por isso que eu gosto muito de dar aula, por isso que até um dia desses eu estava dando aula, não dou aula aqui, mas em outro lugar o faço (diretora Jasmim, escola I, entrevista).

Sua formação foi em Pedagogia e possui duas pós-graduações na área de gestão escolar e administração e supervisão escolar. É muito atenciosa e sorridente e está sempre aberta a receber os pais, mães ou funcionários, percebe-se que ela é bem aceita por todos da escola.

Percebe o trabalho de direção como muito relacionado a tomadas de decisão, informando que sua rotina como diretora envolve:

a cada dia a função de direção, de gestão é uma função que requer muita tomada de decisão, então a cada dia você precisa tomar decisão de determinada coisa que você vai fazer, de determinada coisa que acontece, então a função da direção permeia as tomadas de decisões, a cada dia tem coisas diferentes. Mas assim, aqui dentro da escola meu cotidiano é chegar, participar da entrada dos

alunos, é observar o portão, a entrada deles, é acolher. No primeiro momento da minha chegada pela manhã e à tarde, é acolher os alunos, participar da oração. Momento de os alunos verem a direção da escola. Em seguida a gente faz, atendimento de pais, alunos, professores, e aí dependendo da agenda do dia a gente vai tomando as decisões. Geralmente a gente faz sempre uma conversa com os coordenadores, também, dialogo com as coordenações, no começo do dia ou final do dia, cada etapa cada período (Diretora Jasmim, escola I, entrevista).

Afirma que dificilmente leva trabalho para casa, ainda que cotidianamente leve as preocupações. Nas atividades de reuniões e formações permanentes, disse que faz questão de conduzi-los, preparar e conversar com os professores e coordenadoras. Em vários momentos falou da necessidade de trabalhar em equipe e de consultar os interessados para tomar as decisões. Acredita que seu trabalho se direciona no sentido de auxiliar o trabalho das professoras, pois:

direção como gestão, a gestão você trabalha tomando decisões levando em conta a opinião de todos, então assume mais o papel de liderança, leva em conta a opinião dos professores e trabalha em conjunto com eles, então seu papel é fundamental, você consegue liderar e passar para o grupo a confiança, pois o corpo docente, tem que confiar em alguém, tem que sentir que tem alguém ali, que esteja com ele e que defenda os mesmos ideias, então enquanto direção e gestão, trabalha com confiança, passando segurança para a equipe, tomando as decisões, levando em conta os problemas que eles vivenciam e assim a gente consegue a liderança sem ser autoritário.

Pois, quando você é impulsionada pelo autoritarismo, as pessoas param de render, e passam a dialogar contra a instituição, aí é melhor você ir mudando as estratégias (Diretora Jasmim, escola I, entrevista).

Fica na escola em média 8 horas por dia, fazendo sempre o esforço para chegar antes do horário de as crianças entrarem e sair depois que as crianças já foram. Vai almoçar em casa, que fica longe da escola, mas usa carro próprio.

Aceitou participar prontamente da entrevista e respondeu todas as questões com muita tranquilidade, segura das respostas.

Na outra escola pesquisada, por ocasião do segundo encontro, a diretora Icsória assinou os documentos relativos à autorização da pesquisa, disponibilizando o Projeto Político Pedagógico da escola. Durante as visitas, demonstrou estar animada e sorridente para todos: funcionários, alunos, pais ou visitantes da escola. Tem 55 anos de idade, mas a disposição e ânimo são de uma profissional bem mais

jovem, trabalhou como professora por 22 anos e há treze anos está na função de diretora. Durante esse período passou por duas escolas e está nesta instituição atual há seis anos. Gosta do que faz e demonstra muito entusiasmo quando fala de seu trabalho e da escola. Sua formação é em Letras/Português e tem pós-graduação na mesma área.

A diretora assinalou que gosta de ser professora e acrescenta:

Na realidade eu nasci para ser professora, eu digo que Deus me deu esse dom, foi uma escolha não foi nada imposta, eu escolhi ser professor desde pequena, eu sempre gostei, tanto é que quando eu brincava, brincava de ser professora, colocava os coleguinhas e eles eram meus alunos, é escolha mesmo, eu escolhi esta profissão (Diretora Icsória, escola II, entrevista).

Disse ter atuado na Educação Infantil, mas principalmente nas sextas e sétimas séries, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa. Ao falar de sua rotina como professora, enfatiza que priorizava a alfabetização de seus alunos, utilizando vários livros, músicas e frases de incentivo e que esta experiência na sala de aula ela traz para as escolas onde atua como gestora, pois acredita que os alunos precisam dominar a escrita, inclusive cursiva.

A respeito de como percebe o seu trabalho e a importância deste para a escola, destaca:

Totalmente, tudo gira em torno do gestor, o bom gestor faz a escola funcionar e a escola muitas vezes com o bom gestor funciona sem ele estar, porque ela precisa continuar funcionando, meu trabalho é de fundamental importância. É tanto, que eu sempre digo, a escola é a cara do gestor, quando você entra numa escola, já vê que aquilo ali é a cara do gestor, quando você vê uma escola que você entra e sente aquele peso, infelizmente depende do gestor (Diretora Icsória, escola II, entrevista)

Fica na escola o dia todo, inclusive na hora do almoço, já que junto a outros funcionários da escola que trabalham nos dois turnos fazem uma cota para comprar os ingredientes do almoço e o pessoal da cozinha faz. E quando tem necessidade, leva trabalho para casa, principalmente os documentos que tem prazo para entregar à Secretaria de Educação.

Acredita e sempre pede que os documentos solicitados pelos pais ou outras pessoas à escola sejam emitidos imediatamente, para que não haja espera, pois

não gosta de ver documentos parados. E todos os dias dentro de sua rotina, dedica um tempo para ver se os documentos da secretaria da escola estão em ordem.

Ao narrar sua rotina, considera muitos aspectos:

A minha rotina, ao chegar na escola a gente tem a acolhida e oração, neste momento passamos também as informações básicas, o que vamos fazer no dia, quais as atividades. E também, gosto de valorizar cada profissional, e na hora da chegada dar um bom dia, abraço. E também gosto de estar passando nas salas, eu não sou diretora de gabinete, gosto de estar passeando pela escola, a gente está por dentro do que está acontecendo. Checo, também, diariamente, qual a criança que não veio à aula, para saber o porquê ela não veio à escola hoje. Ele estar na escola é primordial para nós. Vejo a questão da merenda escolar, o que vai ser distribuído e como vai ser feito, não diria vistoriar, pois é uma palavra não muito legal, mas observando, pois a gente prima pela qualidade da merenda das nossas crianças. A organização da escola, limpeza, os banheiros precisam estar limpos, nós mesmos compramos o material da limpeza, eu mesma compro. Após isso, vejo a questão da secretaria da escola, se está tudo em ordem, os documentos, o que precisa fazer no dia, não gosto de maneira nenhuma que nenhum documento fique parado, solicitou, a gente imediatamente atende e entrega para pessoa. Converso com os pais, eu estou diariamente esperando, seja que hora for, é tanto que eu não vou em casa almoçar, eu almoço na escola. De fundamental importância o planejamento do professor e eu gosto de participar com a coordenadora pedagógica e com as professoras, pra saber o que está se passando, a gente tem que estar sabendo de tudo (Diretora Icsória, escola II, entrevista).

Sua rotina é bem extensa, revela seu envolvimento com todos os profissionais da escola e seu interesse em acompanhar todo o processo, desde a limpeza na escola até o trabalho na sala de aula. Estando, assim, seu trabalho em consonância com o que define Libâneo (2015):

O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos, quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (LIBÂNEO, 2015, p. 96).

A referida profissional aceitou participar da entrevista prontamente e respondeu as questões de forma muito espontânea, dizendo inclusive que nunca havia pensado sobre o tempo escolar.

A coordenadora pedagógica da segunda escola pesquisada, Margarida, foi a responsável por nos atender em quase todas as ocasiões em que estive na escola. De modo educado, prontamente escutava-me e dava as coordenadas para que a pesquisa pudesse ocorrer naquela instituição. Aparentou ser calma e atenciosa a todos que chegam a sala dos professores, que é o espaço onde fica. Quando as professoras perguntam algo, ela já procura responder.

Tem 47 anos de idade e trabalhou por 26 anos em sala de aula como professora, principalmente na pré-escola. Está como coordenadora pedagógica há 7 anos, inicialmente, de uma escola de Educação Infantil, por três anos, e depois nesta escola onde está atualmente. Ao ser questionada se já foi professora, respondeu prontamente, “sou professora”. E afirma que gosta: “gosto do que eu faço, gosto do resultado final, isso me deixa muito satisfeita, de ver que o trabalho exercido tem um resultado bom. Desde criança eu brincava de ser professora, eu era professora da turma”. (Entrevista). Sua formação é em Pedagogia, tendo finalizado em 2006 o curso.

Permanece na escola durante o dia todo e afirma que almoça e logo volta ao trabalho, e que isso acontece por opção sua, uma vez que não gosta de fazer nada apressada. Além disso, afirma que diariamente leva trabalho para casa:

Todos os dias, todas as noites (uma funcionária que estava perto diz: “ela tem problema”), levo coisas mesmo do dia a dia dos professores até mesmo para que eu possa estar buscando outras alternativas de ajuda, pra que elas possam estar trabalhando na sala. Assim, é uma coisa minha mesmo, eu não posso mais ficar sem, tanto é que meu marido fica brigando comigo, diz que vai esconder o cabo do meu notebook, toda noite (Coordenadora Margarida, escola II, entrevista).

Assinalou que não sabe o que é tempo escolar, mas pensa que o tempo que se tem na escola, poderia ser ampliado para dar conta de todas as demandas da escola, mas afirma que ficaria muito cansativo, se fizessem esta opção.

Demonstrou certa timidez em participar da entrevista, principalmente ao saber que seria gravada, mas depois de ler as perguntas aceitou, respondendo com

simplicidade as questões, espontaneamente. Ao final, disse que seria melhor que tivesse dado para ela responder em casa, pois traria tudo pronto.

Esses profissionais que atuam nas escolas na função diretiva (como diretoras e coordenadoras), embora não estejam diretamente na sala de aula, interferem diretamente no trabalho que é desenvolvido nesse ambiente, ou seja, são mediadores deste processo. Assim, para abordagem do termo *direção*, utilizaremos Libâneo (2015):

O significado do termo *direção*, tratando-se da escola, difere de outros processos de direção especialmente os empresariais. Ele vai além daquele sentido de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos (LIBÂNEO, 2015, p. 117, grifo do autor).

Por *direção* compreendemos o sujeito que consegue envolver todos da escola para o fim maior da mesma que é a aprendizagem dos alunos, assim, nos apoiamos na definição de Libâneo:

Trata-se de se entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem a visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos, financeiros (LIBÂNEO, 2015, p. 97).

O diretor precisa entender, além das questões administrativas, também as questões pedagógicas, culturais e financeiras, de forma que, dominando todas essas áreas, possa aglutinar e articular seu trabalho ao dos demais profissionais da escola para garantir o processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (2015) aponta que para se ter nos ambientes escolares estes profissionais com tamanha capacidade, seja essencial uma escolha que leve em conta os seguintes aspectos:

- (a) exigência de que os candidatos submetam-se a provas escritas;
- (b) avaliação da formação profissional e competência técnica;
- (c) eleição na qual participa a comunidade escolar. Isso significa que a

equipe escolar precisa estabelecer condições prévias para os candidatos, relacionadas à qualificação e competência profissional e experiência na área educacional (LIBANEO, 2015, p. 97).

A eleição é uma prática constante no município de Rio Branco, o que fica claro na fala da diretora Icsória: “passei pelo concurso, fui aprovada e passei pela eleição. Não foi indicação. A secretaria pediu para eu vir me candidatar, pois teve uma eleição extraordinária”. Mas, percebe-se que para um profissional concorrer a vaga não é necessária uma formação pedagógica específica, já que Icsória é formada em Língua Portuguesa e mesmo assim, por sugestão da secretaria candidatou-se ao cargo e foi eleita.

No que se refere à formação, Pinto (2011, p. 19) aponta que a formação do pedagogo que assume a função de direção deve garantir: “um amplo domínio dos conceitos, teorias, instrumentos e princípios pedagógicos que envolvem os processos educativos escolares, que extrapolam os saberes docentes”, além de ter uma vasta experiência docente de comprometimento com a melhoria do ensino e do empenho em continuar estudando e aprofundando seus conhecimentos na área educacional e assim, preparando-se para assumir seus cargos.

Essa formação ultrapassa a exigida para ser professor. Ao verificarmos esses critérios nos sujeitos que assumem as funções diretivas nas escolas pesquisadas, é possível perceber uma formação muito similar a das professoras, pois as duas coordenadoras pedagógicas não possuem nenhuma formação complementar em áreas afins com a função que ocupam, a não ser a formação inicial em Pedagogia, e das gestoras: uma é formada em Letras com especialização na mesma área, tendo esta passado pelos critérios estabelecidos pelo Município para concorrer a vaga de diretora, sendo eleita. A segunda diretora possui uma formação um pouco mais extensa na área administrativa e por fazer parte dos Conselhos Municipais e Estaduais de educação, possui um conhecimento um pouco mais alargado, o que a possibilita dominar os conceitos com os quais trabalhamos.

A respeito da experiência como professora, com exceção da coordenadora Girassol, as demais possuem vasta experiência tanto docente, quanto diretiva, o que as torna um pouco mais seguras no momento de organizar ou definir determinados aspectos da escola.

Pinto (2011, p. 79) também defende que o domínio de vários saberes auxilia na hora da tomada de decisões, pois permite ao profissional estar mais seguro

diante das dificuldades que estão presentes no cotidiano da escola: “O domínio sobre o conhecimento pedagógico, para mobilizar os saberes necessários ao intervir numa situação educativa imprevista, deve ser maior do que aquele necessário para intervir numa situação de ensino programada, como é o caso da aula”.

É importante considerar, também, que a capacidade de liderança está presente em outros profissionais dentro do ambiente escolar, na medida que estes têm consciência de seu papel e da sua responsabilidade diante do grupo, ou da equipe a qual faz parte. Nesse sentido, o trabalho da equipe diretiva é buscar o potencial existente em cada sujeito e assim envolvê-los no trabalho comum escolar, assim:

é importante assinalar que a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo a ao *status* da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa escola existe, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, mesmo na gestão democrática efetiva de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica (LIBÂNEO, 2015, p. 90).

No que se refere à coordenação pedagógica, esta tem uma função diretamente envolvida com os professores e com o processo de ensino-aprendizagem mais propriamente dito. Assim:

o *coordenador pedagógico* responde pela visibilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (LIBÂNEO, 2015, p. 180).

Esse aspecto de uma relação mais estreita do coordenador pedagógico com o professor e com o ensino-aprendizagem foi identificado nos dados empíricos analisados das duas escolas e na fala da diretora Jasmim, que reconheceu se

relacionar mais com a coordenadora pedagógica, uma vez que esta faz a mediação entre o professor.

Na fala da coordenadora pedagógica e da diretora da escola I, foi possível identificar algumas divergências, principalmente no que diz respeito a definição dos horários para as turmas. Enquanto a diretora Jasmim afirma que esta definição é feita junto com as professoras no início do ano, a coordenadora Girassol afirma que fez com a ajuda da diretora e outra coordenadora. Esse fato foi confirmado pela professora que diz ter recebido pronto das mãos da coordenadora antes de as aulas começarem. Se por um lado a concepção da diretora de que o trabalho em conjunto para definição dos horários para as turmas é importante, na prática este fato não acontece, devido talvez o tempo para a realização das atividades no início do ano ser pouco.

Na escola II, isso também aconteceu, mas como a rotina é comum para todas as turmas da escola, provavelmente essa forma de organização da rotina na sala de aula já venha de outros anos, fato que não é nem considerado no início dos trabalhos escolares, deixando mais tempo para a discussão do calendário escolar.

Um aspecto interessante, presente em quase todas as entrevistas, é a percepção das entrevistadas sobre a profissão docente, vista, ainda como missão ou vocação. Essa concepção que tem se mantido historicamente na percepção de professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, esvazia o sentido profissional do trabalho docente, uma vez que produz consequências na sua atuação profissional e na luta por melhores condições de formação e trabalho.

Foi possível também identificar que, ainda que se defenda um trabalho em equipe, o conhecimento do Projeto Político Pedagógico por parte das coordenadoras não é muito aprofundado, fator que contribui para que as mesmas nem fizessem referência a esse documento nas entrevistas, na contramão do que defende Libâneo (2015), ao se referir a autonomia da escola e da equipe escolar.

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nestes termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores (LIBÂNEO, 2015, p. 128).

Como podem elaborar um documento que nem mesmo sabem a sua função dentro da escola e no ensino aprendizagem dos alunos? Esse é um aspecto que será resgatado posteriormente.

4.3.3 Os alunos, as alunas

Nesta parte do trabalho, será apresentada uma caracterização, em traços gerais, das crianças que participaram da pesquisa. Sabiá é a primeira. Um menino que durante as aulas sentou-se no final da sala de aula, fez todas as atividades, mas não manifestou interesse por falar, ficou calado, e quando a professora perguntava algo, ficava em seu canto e não respondia, esperava que os outros colegas respondessem. Nos dias que estivemos na sala de aula, quando tinha alguma dúvida, ele perguntava-nos, ou quando achava algo interessante mostrava-nos. Quase não interagia com os colegas e com a professora, nas duas semanas que estivemos na sala, ainda que estivesse preparado para contar a história aos colegas, nunca foi convidado, e quando terminava o tempo, ele olhava-nos e dizia: “ainda bem que não me escolheu”. No grupo focal falava timidamente, mas sempre se expressava em todas as situações, mesmo que tivesse pedido aos colegas para deixá-lo falar (quando fala e fica nervoso, gagueja um pouco e fala baixo). Ele tem 8 anos e mora com os pais e uma irmã. Estuda no período vespertino e volta para casa a pé, pois sua casa é muito próxima da escola. Chega à escola, aproximadamente, às 12h50min, vai direto para a fila, participar da oração. Quando não está na escola, costuma brincar. Seus pais trabalham em um comércio. Quando questionado sobre suas dificuldades na escola e nas disciplinas, afirma que não tem nenhuma dificuldade e que sempre entende tudo.

A segunda criança, identificada por Tucano, é um menino de 9 anos de idade, muito calado na sala de aula, mas responde todas as atividades do livro. Percebe-se que é um aluno muito focado, os colegas da sala dizem que ele é o mais inteligente da turma. No grupo focal, comportou-se de forma tímida, mas participava ativamente. Mora com o pai, mãe e irmão, e sua casa é longe da escola, por isso vai de carro. Chega à escola após o momento da oração, quando as crianças já estão na sala de aula. Quando não está na escola, diz que vai para o *ralf*, lugar onde se brinca de *skate*. Na sala de informática, quando termina de fazer a atividade que a

professora pede, pesquisa em *sites* que mostram manobras de *skate*. O pai trabalha como mecânico e a mãe como instrumentalizadora cirúrgica. Quando Ihe é perguntado sobre a dificuldade apresentada na escola, responde que uma delas é chegar atrasado e também na disciplina de Matemática. Ao expressar essa sua dificuldade, os colegas olham e comentam, “pensávamos que sempre entendia tudo”.

Uirapuru é uma menina que na sala de aula participa ativamente das atividades, sendo escolhida com regularidade pela professora para ler ou responder as perguntas. Quando a professora está explicando algo, a referida aluna completa o pensamento da docente com exemplos. Senta na frente e interage muito com a professora, sua leitura é fluente e seu raciocínio lógico, bem desenvolvido, às vezes, nas aulas, quando a professora está explicando um conteúdo, possui mais informações que ela. No grupo focal, participa de todas as conversas e faz todas as atividades com atenção. Mora com os pais e dois irmãos, chega à escola, aproximadamente, às 12h50min, fica na fila até a hora da oração. Quando está em casa diz que brinca, principalmente, de bicicleta. Seu pai trabalha como açougueiro e a mãe como doméstica. Diz não ter nenhuma dificuldade na escola e com nenhuma disciplina.

A quarta criança, Sanhaço, é uma menina que na sala de aula é agitada, quando tem oportunidade conversa com o colega e deixa a atividade para fazer depois, de forma que, por algumas vezes, começava a fazer atividade quando alguns da turma já haviam terminado, fazendo muito rápido para voltar a conversar. Em alguns momentos na sala de aula não aceita ficar perto dos colegas que a professora coloca e fica fazendo careta e resmungando, mas depois de um tempo curto, volta a ficar tranquila. Gosta de desenhar e pede para participar, porém quando a professora a escolhe, ela fala sempre muito baixo e os colegas não conseguem escutar. Quando a professora e os outros alunos recomendam que fale mais alto, faz, mas após as primeiras palavras, volta a falar baixo novamente. Mora com os pais e três irmãos, sua casa é perto da escola, chega às 13 horas. Disse que vai para o curso de inglês pela manhã e aos domingos para a colônia. Seus pais são comerciantes. A dificuldade apresentada por ela na escola é em Português e diz que seu padrinho a ajuda a fazer as atividades que não consegue e ensina-lhe quando não entende alguma coisa.

A quinta criança que participou do grupo focal foi Curió, uma menina de 8 anos de idade. Em sala de aula, senta nas cadeiras do fundo, pois tem estatura alta. Raramente participa da aula, mas faz todas as atividades do livro ou aquelas sugeridas pela professora. Às vezes, quando a professora pergunta algo, levanta a mão, mas nunca é escolhida para responder, algumas vezes fica muito chateada e diz não gostar da criança que responde. No grupo focal, mostrou-se muito agitada e para escutar os colegas, precisava ser chamada com frequência. Mora com os pais, quatro irmãos e uma cunhada e sua casa é perto da escola, mas vai de carro. Normalmente chega à escola antes do horário. O pai dela trabalha no Ministério Público e a mãe é dona de casa. Na escola diz que tem dificuldade nas disciplinas de Ciências e Geografia.

Águia é uma menina de 9 anos, aluna da turma da manhã e que, depois da primeira semana que eu estava observando, foi transferida para o período da tarde, ao chegar na sala de aula, participava das aulas ativamente e explicava os conteúdos com mais detalhes, pois já tinha estudado os conteúdos na outra turma. No momento de fazer as atividades, ficava conversando ou brincando com os outros alunos, e quando a professora chamava sua atenção, fazia um desenho no seu caderno e ficava em silêncio. Quando a professora fazia outra atividade para ela, fazia com tranquilidade. Mora com os pais e irmãos. Sua casa é muito longe da escola, por isso usa o ônibus como meio de transporte. Ela chega às 12 horas, pois sua mãe é funcionária da limpeza. Diz que quando não está na escola, estuda e faz suas atividades. Seu pai trabalha operando betoneira, instrumento que se usa na construção civil. Diz que não tem dificuldades na escola em nenhuma disciplina.

Beija-flor é uma menina de 9 anos, que realiza todas as atividades sugeridas pela professora, embora raramente participe das discussões em sala de aula. De forma frequente, senta-se no fundo da sala de aula, mas nos últimos dias de observação disse que iria ao oftalmologista e que, provavelmente, passaria a sentar-se na frente. Termina as atividades ao mesmo tempo que a maioria das crianças e quando começa, atrasada por algum motivo (como falta de material), organiza tudo e quando algum colega empresta o que precisa, faz rapidamente a atividade. Quase nunca conversa em sala de aula, é muito atenciosa ao que a professora pede e diz. Mora com seu pai e com quatro irmãos, disse que a mãe os deixou, nasceu junto com outros dois irmãos, é trigêmea, e diz gostar de ter muitos irmãos. Mora perto da escola, mas vai de carro, chega à escola na hora da oração e vai direto para a fila.

Quando não está na escola, diz que passeia. Seu pai é mecânico. Diz que tem dificuldade nas disciplinas de Matemática e Geografia e que seu pai ajuda-lhe quando não consegue entender na escola ou completar a atividade.

Arara é uma menina que tem 9 anos, é irmã gêmea da criança anterior. Na sala de aula, é muito ativa, participa das aulas, respondendo e interagindo com a professora e colegas. Gosta muito de desenhar, algumas vezes, ao terminar sua atividade e a professora não a deixa conversar, faz desenhos no caderno. Ela conclui todas as atividades e na maioria das vezes termina rápido, mas quanto conversa com os colegas, atrasa-se. Em sala de aula, muda de lugar constantemente, por decisão da professora, mas quando está concentrada é muito dedicada, gosta de desenhar e o faz com riqueza de detalhes. Diz que queria ser filha única, pois em casa gosta de ler, escrever cartas, poesias e desenhar, mas seus irmãos fazem muita confusão e ela não consegue se concentrar, no entanto, ela é trigêmea com a aluna Beija-flor e outro menino que estuda na mesma sala. Normalmente chega à escola no momento da oração e vai para a fila, ao chegar disse que fala “boa tarde”. Quando está em casa afirma que brinca. Seu pai é mecânico. Mora com o pai e irmãos. Diz não ter nenhuma dificuldade na escola.

Foram essas as crianças que participaram do grupo focal da escola I, de forma ativa e constante, participando com muito empenho dos debates. A seguir, iremos descrever as crianças que participaram do grupo focal na escola II.

Juriti, menina de 8 anos de idade, apresenta-se na sala de aula muito atenta ao que a professora diz e raramente é chamada atenção. Faz as atividades com empenho e gosta de desenhar e escrever bilhetes, nos momentos em que finaliza as atividades e fica esperando os colegas. No grupo focal, demonstrou um pouco de agitação e por vários momentos disse que não era obediente em casa, e que cuida de três crianças, algo que ela não gosta de fazer, pois quer brincar e fazer as atividades. Quando indagada sobre o que faz quando não está na escola, afirma que cuida de seus irmãos. Mora com a mãe, que é costureira, e com os cinco irmãos. O pai está preso há seis anos, mas disse que em breve sairá. Mora em um bairro longe da escola, e quando perguntei por que não vai à escola próxima a sua casa, afirma que não o faz, pois, a escola é desorganizada e sem regras, não é séria, por isso a mãe a tirou de lá e trouxe para essa escola “que é de respeito”, segundo ela. Vem à escola de caminhonete com um vizinho, diz que chega tarde à escola, às vezes, mais de oito horas e, por isso, senta-se atrás. Diz que apresenta dificuldade

na disciplina de Geografia, mas que as explicações da professora ajudam-lhe muito. Gosta de Matemática e tem facilidade em aprender. Comunica-se muito bem e gosta de escrever, quando nas atividades do grupo focal foi proposta uma atividade envolvendo o desenho, ela sempre escrevia e desenhava apenas após nossa insistência.

Flamingo, é uma menina de 9 anos, que mora com o pai, a mãe e 5 irmãos. Afirma ter outros irmãos que são filhos apenas de seu pai, mas não indicou quantos, pois diz que são muitos. Na sala de aula, é atenta à professora e faz as atividades. Às vezes, conversa um pouco com a colega do lado, mas normalmente é bem atenta e termina de fazer a atividade junto com a maioria das crianças, nestas ocasiões, conversa ou ajuda o colega que está próximo a ela. Sua casa é próxima à escola e vai sempre a pé. Seus pais trabalham, a mãe como manicure e o pai como vendedor de alimento. Quando não está na escola, diz que come e dorme. Afirma ter dificuldade em Matemática e quem lhe ajuda é uma das colegas de turma. Comunica-se muito bem e articula bem as palavras.

Andorinha é uma menina de 8 anos de idade, que na sala de aula demonstrou não estar muito atenta às atividades, conversa muito com os colegas que estão ao lado e, muitas vezes, não conclui a atividade. Por duas ocasiões, no decorrer dos dez dias de observação, ficou sem recreio para terminar as atividades e ficou brincando com a colega que também havia ficado de castigo. A professora raramente chama sua atenção, parece não perceber que a mesma não está fazendo a atividade ou a ignora. Mora muito longe da escola, mas sempre chega antes da aula começar, seus pais trazem-na de moto ou carro. Ao chegar à escola, diz que vai para a fila e fica conversando com os colegas. Quando não está na escola, estuda, brinca e come. Seus pais trabalham, a mãe é cabeleireira e o pai caminhoneiro. Quando lhe foi perguntado se tinha alguma dificuldade na escola, ela disse que todas, nas disciplinas de Ciências, Matemática, História, leitura e que a professora, às vezes, ajuda-lhe. Apesar de ter dificuldade na leitura, diz gostar de Português, sua comunicação é muito boa e é muito esperta, mas não sabe ler e relata que a irmã fica fazendo *bullying* com ela, dizendo que ela é “burra”. As colegas do grupo não sabiam que a mesma não sabia ler.

Coruja é uma menina de 8 anos de idade, que na sala de aula é uma das primeiras a terminar a atividade e quando termina fica conversando com os colegas, inclusive com alguns que têm dificuldade em concluir a tarefa, atrapalhando-os. A

professora raramente chama sua atenção. Disse que desde os quatro anos sabe ler e escrever. Mora com a mãe, irmãos e avó. Mora longe da escola e vem de carro com uma professora que trabalha na escola. Chega à escola às 6h40min. e fica conversando e brincando com os colegas que já chegaram. Quando não está na escola, disse que brinca, come e dorme. Sua mãe e avó trabalham em uma creche como cuidadoras e assistente escolar, respectivamente. Tem dificuldade em Matemática e diz que sua amiga ajuda-lhe. É muito comunicativa e esperta, fala muito, de forma que no grupo focal ou nos momentos de brincadeiras, não permite as outras crianças falarem. Senta-se sempre na frente na sala de aula, pois é baixa. Diz que ama a disciplina de Arte e quando crescer vai ser desenhista, seus desenhos já possuem um estilo próprio.

A participação dessas quatro meninas nas atividades do grupo focal, na escola II, foi muito ativa e proveitosa.

Os dados aqui apontados serão retomados e explorados posteriormente na seção V.

4.4 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS SUJEITOS SOBRE O TEMPO ESCOLAR

A formação e a experiência desses sujeitos constituem-se em fator importante quando se trata das concepções que trazem sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem sem, contudo, deixar de considerar as influências sociais, culturais e econômicas que também interferem nesta concepção. A partir de agora serão analisadas as concepções desses sujeitos, professoras, alunos, coordenadoras pedagógicas e diretoras sobre questões que estão diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, quais sejam: tempo escolar, tempo, relação família e escola, currículo, distribuição das disciplinas, trabalho docente, satisfação profissional.

Já examinado na seção II deste texto a concepção sobre tempo e tempo escolar, que assumimos neste trabalho, agora é pertinente apresentar as concepções manifestadas por professoras e alunos sobre o objeto de estudo.

A ser indagada sobre o que é o tempo, a professora Lírio assim se expressa sinteticamente: “Tempo vai marcar. Organiza a vida da gente”. Nessa resposta está implícita a concepção de tempo cronológico, tempo do relógio, tempo que é fruto do

processo de racionalização da vida. “Marcar” pode ser entendido como sinônimo de dar a cadência do que se faz, registrar, ordenar. Nesse sentido, o tempo dos relógios e calendários é mais importante que o tempo dos sujeitos.

Nas aulas, uma atividade permanente na turma da professora Lírio é completar o cabeçalho que ela escreve no quadro e as crianças devem copiar no caderno de todas as disciplinas estudadas naquele dia, assim, antes de colocar a data, ela pergunta aos alunos: “para que serve o calendário?” e eles respondem: “medir a passagem do tempo”. Assim, a concepção de tempo é construída na mentalidade dos alunos como algo externo a si e a ação humana, estando muito condicionado aos instrumentos utilizados para medi-lo, o que é completado por Elias (1998, p. 39) que afirma, “a forma substantiva que se dá à noção de tempo contribui muito, com certeza, para criar a ilusão de que ele seria uma espécie de coisa no ‘espaço-tempo’.”, ou seja, independe do homem e de sua ação que existe a priori, retirando a possibilidade de construção e desconstrução.

A professora Tulipa, ao responder a mesma pergunta, apresenta resistência em enunciar uma resposta; diz que a questão é “difícil de responder”. Essa primeira afirmativa articula-se às percepções defendidas por Elias (1998), segundo as quais a noção de tempo é uma síntese de muitos aspectos e que se torna difícil resumir em poucas palavras. Após fazer um momento de silêncio, a professora continua: “tempo, fator importante que passa na vida das pessoas. Que todos nós passamos por ele, que acontecem muitas coisas importantes, durante esse decorrer, durante o decorrer do tempo”. Igualmente a professora Lírio, a concepção de tempo de Tulipa se dá no âmbito do tempo cronológico, “**fator importante** que passa”, considera o tempo com vida autônoma que passa pela história dos sujeitos e não como uma concepção criada para registrar os acontecimentos, o que passa não é o tempo na vida dos sujeitos, o que passa na vida desses são os acontecimentos, os sentimentos, o que ele faz.

Durante o período de observação, um dos conteúdos de história trabalhados foi “marcando o tempo”, desenvolvido a partir de uma atividade anterior que explorava o bairro de Copacabana e suas transformações ao longo dos anos, a professora, ao abordar esse tema, o fez de forma mecânica. Em momento algum questionou as crianças sobre o que era o tempo e nem mencionou aspectos que ajudassem os alunos a perceberem o tempo como uma construção, ao invés disso reforçou o aspecto cronológico. Assim, as duas professoras em suas respostas,

revelam uma concepção de tempo cronológico e linear, fora da experiência singular dos sujeitos, como algo que esses precisam percorrer.

As crianças que participaram do grupo focal, ao serem provocadas a examinar o que seria tempo, fizeram, primeiramente, uma referência direta ao relógio, como marcador do tempo, utilizando referências ao clima (chuvoso, frio, ensolarado). Outras mencionaram o tempo entendido na dimensão de presente, passado e futuro, hora, tempo para fazer as coisas, atualidade.

Essas e outras respostas que serão transcritas na íntegra, revelam que o conceito de tempo é fruto de muitas sínteses e que as crianças aprendem sobre ele com os adultos. Importa destacar que a aluna Flamingo expressou que “O tempo é muito importante para nós, para marcar os horários e é bom a gente aprender sobre ele”. Em consonância com o que defende Parente (2010) que afirma ser a escola o lugar privilegiado para se aprender sobre o tempo e vivenciá-lo de forma mais sistemática.

Já a aluna Juriti: “Tem um tempo para cada coisa. O tempo eu acho que é um relógio que fica lá na China, e se for para trás a gente fica como antigamente, se o relógio voltar para trás a gente fica como um bebê, e o tempo pode mudar tudo”. Ao ser questionada sobre a origem dessa informação a aluna disse que viu em um filme.

A mesma aluna fala sobre a necessidade de não perder tempo “Perder tempo é não fazer nada” e dá espontaneamente o seguinte exemplo: “a professora faz um texto no quadro o tempo passa e você não faz, pois não olhou nada”.

A outra aluna após pensar e desenhar o tempo afirma:

O tempo move os dias, pois se não tivesse tempo não poderíamos dizer o horário, aí ficávamos um tempão sem fazer nada e não iríamos saber quanto tempo tinha passado. Move o tempo que está passando a terra. Sem o tempo a gente não vivia, é o tempo que faz isso. O tempo é muito importante para nós (Aluna Coruja, grupo focal, escola II).

Essa forma de conceber o tempo como o motor dos dias, demonstra que estas crianças começam a considerá-lo como imprescindível para a organização humana e social. Assim, conceber um local onde o tempo (ou a concepção moderna que se tem dele) não existe, passa a ser quase impossível. Esquecem de que existem povos que não têm a necessidade de medir o tempo cronologicamente, e

nem por isso são mais infelizes ou deixam de existir (cf. Elias, 1996). Afinal, não é o tempo que define se vivemos ou não, mas o que somos e fazemos da e na vida. Vida esta que pode ser ou não controlada pelos instrumentos temporais.

Sobre o tempo escolar, as professoras ao serem questionadas assim se manifestaram:

Mais organizado ainda, cronometragem do tempo, porque cada coisa tem a sua hora e a gente tem que levar em consideração a particularidade de cada aluno, complicado de lidar. Tento buscar dentro do meu tempo e atender a particularidade de cada um, quem é mais avançado eu aproveito para ajudar aqueles que são menos avançados (Lírio, escola II, entrevista).

Esta resposta da professora Lírio também apresenta elementos de uma concepção cronológica, mas já faz menção ao tempo dos sujeitos que apesar de estarem no mesmo espaço e realizando as mesmas atividades possuem as suas particularidades, fato que é complicador do trabalho docente, pois como trabalhar com a diversidade temporal de 34 alunos em um espaço onde “cada coisa tem sua hora”? Como ela mesmo diz “complicado de lidar”. Sua opção é buscar dentro do seu tempo, o “seu tempo” então é o tempo da escola, atender a “particularidade de cada um” para possibilitar que todos aprendam. Ela envolve os mais avançados para ajudar os menos avançados, como forma de garantir que no tempo estabelecido pela escola, planejamento e rotina, todos os alunos completem o que fora estabelecido para aquele dia.

É interessante a preocupação que a professora manifesta ao expressar o tempo dos alunos como empecilho para que o tempo cronológico seja cumprido. Assim, para ela, o tempo escolar está diretamente ligado ao tempo do aluno e o tempo de aprendizagem.

A professora Tulipa responde: “Tempo escolar, tempo que o aluno fica no espaço escolar, tempo que ele realiza as atividades, permanece no âmbito escolar e começa a desempenhar as atividades desenvolvidas”. Sua resposta revela a concepção de que o tempo escolar é o tempo na escola e está diretamente ligada ao discente, ou seja, o tempo escolar está organizado para o aluno estar na escola, seguir e realizar as atividades estabelecidas. Esse tempo que é fora do sujeito, deve ser seguido por ele ainda que a diversidade de tempo dos mesmos seja grande.

É interessante destacar que, na entrevista, entre as coordenadoras pedagógicas e diretoras, apenas uma respondeu com certa segurança o que é tempo escolar. As demais disseram nunca ter pensado sobre, ou não saber responder, porém reconhecem esse dado como relevante, pois são elas que organizam o tempo para as turmas na escola, e o fazem sem se indagarem sobre o que seria tempo escolar.

A diretora Jasmim assim se expressa:

A própria definição de tempo é uma definição complexa, mas tempo escolar é a organização de tudo que ocorre dentro da instituição, levando em conta as horas que você tem disponível para isso. Organização de todas as atividades e a distribuição destas atividades no tempo determinado que temos por lei, 800 horas, 4 horas diárias. Cada etapa tem suas linguagens, no infantil seria organizar as experiências vivenciadas em cada dia, em cada semana. 1º ao 5º – organizar as atividades (Diretora Jasmim, escola I, Entrevista)

Ao terminar a entrevista, afirmou que por ocasião de ter sido professora substituta da UFAC estudou por algum período sobre o tempo escolar e sobre a importância de utilizá-lo adequadamente no ambiente escolar. Sua resposta, portanto, está permeada pelos conhecimentos provenientes dos textos estudados e também de sua experiência como conselheira municipal e estadual, por isso, talvez sua referência ao tempo determinado por lei, 800 horas e 4 horas diárias.

As demais respostas da diretora Icsória, coordenadora Margarida e coordenadora Girassol, foram:

Para mim, o tempo escolar é **não perder tempo**. Na verdade, **não parei para pensar nisso, não sei...** o tempo escolar é o que acontece, desde a chegada até a saída, o diretor precisa ter a consciência de que ele tem que estar dentro da escola, para que o clima escolar seja de paz, harmonia, todos coesos. O tempo escolar é estar participando ativamente de tudo que acontece dentro da escola todos os dias (diretora Icsória, escola II).

Tempo escolar... o tempo para que seja aprofundado os conhecimentos, seja revisto o que não deu certo, para se fazer uma reorganização dos espaços, atividades. Planejamento, dedicar este tempo para se fazer algo que seja benéfico para a escola (coordenadora Girassol, escola I).

Ainda não tinha visto esta questão do que é o tempo escolar, mas acredito que são as atividades que são desenvolvidas na escola. Tempo, acredito eu que seja o tempo que as crianças terão na

disciplina de Educação Física, Língua Portuguesa, História. É uma rotina que é elaborada semanalmente para que possam ser executadas todas aquelas atividades dentro do tempo previsto de cada dia. Acredito eu que seja isso (coordenadora Margarida, escola II).

Em sua resposta, Icsória condiciona o tempo escolar ao tempo individual do diretor dentro da escola. Ainda que essa função seja muito importante dentro da escola, existem outros sujeitos que pela finalidade principal poderia ser a referência primeira, o aluno.

A coordenadora Girassol refere-se ao tempo direcionando-o mais precisamente à atividade de planejamento e avaliação. Ela não faz nenhuma referência sobre as atividades realizadas em sala de aula e o que acontece entre o ato de planejar e o ato de avaliar. O processo é desconsiderado, o tempo de fato de realização da aprendizagem dos alunos, no qual estes interagem entre si, com os professores e com os conhecimentos, é reduzido em dois momentos importantes, mas não únicos. Outro aspecto levantado por ela é o tempo para se “fazer coisas benéficas à escola”. Nesse sentido, seus sujeitos deixam de ser os alunos e passa a ser a instituição escolar, há um deslocamento das finalidades da escola e de tudo que a compõe.

A coordenadora Margarida menciona que considera os alunos na organização das atividades e do tempo necessário para realização, porém reduz esse processo a uma rotina fixa, enfatizando o tempo destinado às disciplinas e não à aprendizagem dos alunos.

Assim, nenhuma das respostas considera o tempo e o tempo escolar no contexto no qual esta pesquisa apresenta-o, como uma construção social, cultural e histórica que deve estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como mediador desse processo. “O tempo da escola é outro. O tempo da escola dever ser o tempo da análise e da reflexão: o tempo da formação humana, que é perene, ao contrário da formação para a empregabilidade dos dias atuais”. (PINTO, 2011, p. 133). Um tempo que não está diretamente preocupado com a produtividade, mas com a qualidade intelectual, crítica e criativa das aprendizagens desenvolvidas em sala de aula.

As coordenadoras e a diretora, que à primeira vista não pensaram sobre o que seria o tempo escolar, definem os tempos para as turmas. As duas professoras ao serem questionadas sobre como é definido os horários para as turmas afirmam

que este foi pensado pela coordenadora pedagógica. E a fala da professora Tulipa revela bastante essa afirmativa, pois não foi informada sobre quais as motivações que levaram a coordenação a organizar o tempo escolar para aquela turma:

Não sei o que motivou a organização, pois foi a coordenação que fez, a gente questiona que as disciplinas de Português e Matemática é muito extenso e se tem pouco tempo, por exemplo: tem leitura, escrita, interpretação, produção e isso requer um tempo a mais (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

A professora Tulipa, por não saber ou compreender o que motivou a organização, mas ao considerar como mais importante a aprendizagem dos alunos, menciona que se tivesse a possibilidade de organizar os horários, priorizaria determinadas disciplinas em detrimento de outras, como também colocaria horários mais curtos e diários:

Daria prioridade para Língua Portuguesa e Matemática, porque eu acho que são as disciplinas fundamentais para o desenvolvimento deles. Fundamentais, pois a Língua Portuguesa tem muito a ver com a alfabetização e o letramento e a Matemática tem muito a ver com o cotidiano deles, acho que as duas estão ligadas, então se ele sabe ler, se ele compreende, ele vai saber desenvolver a Matemática, vai saber fazer uma atividade de História, Geografia e Ciências, mas se eles não compreenderem essas que eu considero fundamentais, como ele vai ler um texto de História e Geografia e compreender, não tem como (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

Essa resposta revela que a professora está plenamente de acordo com as políticas curriculares que apontam a necessidade de priorizar o ensino de Português e Matemática em detrimento das demais. Sua justificativa se apoia na ideia de que só é possível aprender os conhecimentos das demais disciplinas se os alunos já dominarem a escrita e o cálculo. A professora esquece, portanto, que o entendimento das demais áreas é tão importante para o desenvolvimento integral do educando quanto aqueles focalizados, numa perspectiva de estreitamento curricular, como importantes. Essas compreensões estão em consonância com as políticas educacionais orientadas pelas avaliações em larga escala, difundidas pelos órgãos internacionais que defendem um ensino pautado nos currículos mínimos.

Discordando dessas compreensões, Freitas (2012) defende que privilegiar uma quantidade mínima de conteúdo, desvaloriza uma quantidade grande de

conhecimentos que são importantes para o desenvolvimento integral das crianças que frequentam as escolas, públicas ou particulares. É interessante resgatar “o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. (SAVIANI, 2011, p. 17). Por isso mesmo não pode ser empobrecido, sob pena de não atingir seu papel na sociedade, papel este que não se reduz a perpetuar a sociedade em vigor, mas transformá-la.

Um dos aspectos que também pode contribuir para que a professora Tulipa defenda a concepção de que deve ser priorizado o ensino das disciplinas de Português e Matemática apoia-se no fato de não se identificar com algumas disciplinas, e identificar-se com outras, como ela mesma afirma: “acho que me identifico mais, sempre me identifiquei, na escola quando eu estudava era as disciplinas que eu mais gostava”. Essa afirmação também pode induzir a afirmativa de que se pudesse retirar alguma disciplina do currículo escolar, seria:

História, porque não gosto, não me identifico, não sinto aquela facilidade, acho chato as leituras, esses livros principalmente acho muito extenso, complexo para eles entenderem, eu tenho dificuldade de passar um pouco para eles. Deve ser isso o fato de não se sentir bem (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

Essa concepção demonstra que a professora ensina aos alunos algo simplesmente porque gosta e domina, por isso retira deles a possibilidade de aprender conteúdos que são muito importantes para o processo de desenvolvimento. Demonstra, também, que a professora não apresenta compromisso com a formação integral da criança. Pois, na medida em que não ensina da maneira adequada, determinado conteúdo, negligencia a educação dos alunos.

Entretanto, um profissional da educação deve realizar seu trabalho mais baseado no compromisso assumido do que no gostar ou não de determinada área, porque sua incompetência técnica pode ser entendida como descompromisso ético e político com seus alunos, como destaca, Saviani (2011):

Consequentemente, é também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto,

prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo que que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores (SAVIANI, 2011, p. 32).

Nesse sentido, a professora Lírio afirma que se sente segura para trabalhar todas as disciplinas e quando não domina um conteúdo, pesquisa para ensinar aos alunos, “até agora não encontrei aquele difícil de trabalhar não, eu procuro muito, pesquiso demais, então até agora não vi nenhum que eu não conseguia trabalhar”. A professora demonstra uma postura profissional, pois o professor não é obrigado a saber de tudo a priori, mas é responsável por buscar aprender para que seu aluno não seja prejudicado devido sua falta de conhecimento.

Por outro lado, também, ela (professora Lírio) defende que o tempo para trabalhar as disciplinas de Português e Matemática devia ser maior, pois todos os conhecimentos passam por elas e ao se referir à Língua Portuguesa completa: “a questão que Português, por causa que o conteúdo é maior, que alguns, e além do Português, precisa alfabetizar, eu vejo como dois eixos dentro da Língua Portuguesa”. Essa concepção separa o processo de alfabetização²⁷ do ensino da Língua Portuguesa, como se fossem eixos separados. Tal ideia corrobora para que os conhecimentos sejam sempre mais fragmentados. Não se pode dividir o processo de alfabetização dos demais processos de ensino-aprendizagem, pois mesmo quando se aprende conteúdos próprios de outras disciplinas mais exatas, o conhecimento dessas interfere no modo como articula o pensamento para escrever bem e redigir um texto.

²⁷ Alfabetização, compreendida em sua visão mais ampla de alfabetização e letramento.

É interessante considerar que na organização do horário dessa turma, já estava previsto um tempo diário para o ensino de Português e Matemática. A professora Lírio afirma: “O tempo para cada disciplina é igual para todas as turmas, por exemplo: Português e Matemática se trabalha todos os dias, ao contrário de História e Ciências que é só duas vezes na semana”. Mas, mesmo assim, afirma que dedica mais tempo para a alfabetização. Ou seja, sua concepção de currículo esta consonante com o da professora Tulipa que apoia o ensino mais concentrado nas disciplinas de Matemática e Português.

Tulipa, ao ser indagada sobre a possibilidade de organizar o horário para sua turma, assim se expressa:

Eu acho assim, principalmente em relação à Língua Portuguesa e Matemática, tinha que ser trabalhado, por exemplo: hoje tenho dois horários, praticamente duas horas, mas amanhã não tem, também depois não tem. Eu acho que deveria ter menos tempo, mas que fosse diário, todo dia, pois é fundamental a Língua Portuguesa e Matemática pra eles. E se fosse menos tempo e todos os dias eu acho que tinha um melhor rendimento, do que assim, duas ou três vezes na semana, pois a gente tem que dar muito conteúdo num dia só e acaba ficando um pouco deficitário, né?

Essa resposta confirma a prioridade dada por ela às disciplinas de Português e Matemática, mas levanta outra questão interessante: propõe que ao invés de estabelecer duas horas para a mesma disciplina, que pode tornar improdutiva a aula, uma vez que a capacidade de concentração das crianças é pequena, sugeriu que seria melhor diluir os horários nos dias da semana em pequenos momentos, mais frequentes.

Se por um lado, defender a ideia de priorizar algumas disciplinas em detrimento de outros não seja algo positivo, por outro, considerar que o acúmulo de conteúdo de uma mesma disciplina pode tornar o ensino deficitário, uma vez que o tempo para os retomar é muito distante, pode ser uma alternativa, quando se pensa em explorar vários aspectos ou eixos que um conteúdo pode trabalhar. O que nos leva a questionar: por que não trabalhar um conteúdo em Português, Matemática, Ciências, Geografia e História, explorando de forma interdisciplinar as disciplinas? Por que no momento em que se está trabalhando Matemática, não se pode explorar conceitos de gramática, os conceitos históricos e sociais? Seria uma possibilidade, mas também trabalhoso aos professores.

Se por um lado as professoras manifestam desconhecimento sobre as motivações teóricas ou práticas que impulsionaram a organização do tempo escolar para as turmas, demonstrando pouco conhecimento sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola, de igual modo as coordenadoras pedagógicas, que organizam esse tempo, também não têm clareza das motivações. O que fica claro na afirmação da Girassol: “para ficar uma organização melhor, ampla e que seja benéfica aos professores... [silêncio] e aos alunos também, é claro”. Ampla, benéfica aos professores, mas sem escutá-los, nem considerar suas falas.

A coordenadora Margarida já apresenta algumas motivações mais claras e de acordo com o cotidiano da escola:

Através das formações, orientações curriculares que a gente vai fazendo a elaboração de nossas rotinas, até mesmo nos livros didáticos, junto com as professoras, por turma. A divisão de disciplinas, todas as turmas recebem o mesmo modelo de rotina, só muda a questão dos conteúdos. O modelo de rotina é para todas as turmas, mas cabe ao professor, junto com a turma, ver o que é o melhor, se no primeiro tempo ele achar que começar com Matemática vai ser melhor não tem problema, se ele achar que começar com Língua Portuguesa, também não tem problema, vai de acordo com a necessidade e com visão deles diante da turma (Coordenadora Margarida, escola II, entrevista).

Assim, os critérios mais amplos como orientações curriculares e as formações recebidas motivam a organização dos horários para as turmas, bem como o livro didático e as necessidades das mesmas. É interessante perceber que a necessidade da turma pode apenas reposicionar o horário que aquela disciplina irá ser explorada e não sua substituição por outro eixo, por exemplo: se todos os dias deverá ter Português e Matemática, estas disciplinas apenas poderão variar se serão ministradas antes ou após o recreio, e ainda que durante a semana, por algum motivo não seja possível trabalhar Arte, no pouco tempo a ela dedicado. Não poderá ser ofertada em horários dedicados as disciplinas tidas como “fundamentais”.

Se por um lado as professoras não sabem o que motiva a organização do tempo para as turmas, por outro as referidas coordenadoras não estão seguras do que as motivam, uma vez que não param para refletir sobre, ou seja, torna-se uma ação mecânica baseada em experiências anteriores de acerto e erro.

A respeito da quantidade de tempo necessário para o desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem, alguns sujeitos apresentaram esta questão como importante.

A coordenadora pedagógica Margarida ao ser questionada se na escola poderia organizar o tempo de forma diferente, afirma:

Para mim, este tempo está bom, pois se ele fosse organizado de maneira diferente, nós teríamos que ficar mais horas na escola, porque de acordo com a demanda e as cobranças feitas através da Secretaria, nós teríamos que ter uma quantidade maior de horas, devido a quantidade de coisas que são feitas, mas da forma que fazemos, dá.

Se por um lado, reconhece que o tempo na escola é insuficiente para atender as demandas que existem no ambiente escolar e responder todas as exigências da Secretaria Municipal de Educação, por outro, considera que o modo como organiza o tempo na escola é suficiente. Tendo como indicadores o cansaço de funcionários e alunos. A ampliação do tempo passa a ser uma solução, quando se pensa na quantidade de coisas a se fazer e na qualidade destas atividades. Porém, na concepção de Margarida ao se considerar os funcionários e o possível cansaço desses, a ampliação do tempo escolar passa a ser um problema. Desconsidera, portanto, que se fosse ampliado o tempo, a organização dos profissionais dentro da escola teria que assumir outra logística. Como, por exemplo, ao invés do mesmo professor trabalhar em duas escolas diferentes, ou com duas turmas distintas, poderia estar na mesma escola e com as mesmas crianças.

Quanto às crianças, é interessante considerar a visão que elas têm sobre a ampliação de sua jornada na escola. Ao serem provocadas a pensarem sobre se gostariam ou não de ficarem mais horas na escola, as crianças afirmaram que sim. Coruja afirma: “eu gostaria sim, de ficar mais tempo na escola, para brincar, conversar, dormir, estudar a mesma matéria da manhã, pois a professora explicou de manhã e a gente não entende, aí, à tarde vai explicar de outro jeito e a gente entende”. Quando ela falou isso, as colegas ficaram pensando e disseram: “verdade, poderíamos aprender mais e termos um futuro melhor na vida” (aluna Juriti). “Ficarmos mais espertos” (aluna Flamingo).

É interessante, sim, dar aos alunos, mais tempo para garantir a sua aprendizagem, mas prorrogar esse tempo sem que tenha sido dispensado à aprendizagem o cuidado necessário, sem que tenha sido buscado os objetivos, assimilação de conteúdos, formação de habilidades ou competências, sem que o progresso de cada aluno tenha sido devidamente monitorado e o percurso devidamente corrigido, terá sido uma tarefa inócua, uma escamoteação, um faz de conta [...] (AMARAL, 2012, p. 262).

As crianças, portanto, a partir de suas necessidades e experiência, conseguem perceber a ampliação do tempo na escola como fator capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e profícua. Tal postura põe em questão o entendimento de que as crianças não gostam da escola e não veem a hora de irem para casa. Das crianças que participaram do grupo focal, nove (entre doze), afirmaram que gostariam, sim, de ficar mais horas na escola, e como afirma a aluna Coruja, a maioria para brincar, ter um recreio maior ou estudar sua matéria preferida, ou ainda estudar conteúdos relacionados às artes como: música e pintura, além de aulas de natação e educação física diária.

Esse aspecto de estudar o mesmo conteúdo de outra forma para possibilitar melhor a compreensão, nos aponta que o tempo destinado para explorar os conteúdos nem sempre é suficiente para que o aluno assimile o que fora ensinado, nem permite que o professor o retome de outra forma, pois no dia seguinte, a depender da quantidade de conteúdos para aquela turma, já precisa passar para o outro assunto.

“Ter um futuro melhor”, muito provavelmente essa seja a fala de um adulto que ao motivá-la a ir para a escola, que apresenta esta instituição como detentora da capacidade de dar ao sujeito uma vida melhor, do ponto de vista, principalmente, da empregabilidade, possivelmente filhos que têm pais sofridos ou que não tiveram a possibilidade de estudar.

A professora Lírio, ao ser questionada sobre o que mais prejudica seu trabalho com as crianças no cotidiano da escola, afirma: “O pequeno tempo que a gente passa com eles, curto tempo na verdade, 4 horas pra atender todos os conteúdos que você tem para dar conta naquele dia é complicado, tendo em vista que eles estão em fase de alfabetização”. Essa afirmativa talvez a leve a pensar que sendo pouco tempo, quatro horas, para trabalhar todos os conteúdos devesse priorizar o ensino das disciplinas que em sua concepção são fundamentais, como a disciplina de Português e Matemática, mas ao responder se mudaria o horário,

afirma que não, pois mesmo que já tenha pensado sobre, considera que não vale a pena, já que seu trabalho não é valorizado. Contudo, durante a entrevista, por três vezes, afirmou que as quatro horas de aula não são suficientes para se ensinar todo o conteúdo proposto.

Considerando as necessidades dos alunos, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento de atitudes e os ritmos diversos, a professora Lírio afirma que organiza o tempo na sala de aula da seguinte forma:

Devido a todos esses fatores eu procuro dividir bem dividido o tempo, sendo que a gente só tem quatro horas, né? Dividindo o tempo igual para todos os conteúdos, mas aí eu vejo qual conteúdo leva mais tempo e qual leva menos tempo, e quando na prática não acontece assim eu já estou preparada, sempre precisa estar preparada para essa questão do tempo. Ah, hoje não vai dar para fazer isso, ou então eu acabo até fazendo mais resumido, para dar em outro momento com mais tempo e melhor. Exemplo: na semana passada era revisão de prova e aula normal, eu precisava me desdobrar em duas para fazer revisão de provas e aula normal, eu tive que optar pela revisão para nessa semana dar o conteúdo, ou aquelas coisas que eu não consegui passar na semana passada fazer nessa. Então eu faço sempre assim de olho nas duas rotinas, pra não perder conteúdo, perder tempo e focar sempre na aprendizagem dos alunos, se eles aprenderam, absorveram. (professora Lírio, escola II, entrevista).

Organizar o tempo e os conteúdos focando na aprendizagem dos alunos, pressupõe observar com cuidado e identificar o que exigirá mais tempo, pela complexidade ou demandará menos tempo, por ser de fácil assimilação. E ainda se todos os alunos conseguiram aprender no mesmo tempo. Ainda que seja o meio mais viável, considerando a aprendizagem das crianças, pode não ser o mais fácil, pois o planejamento e replanejamento precisam ser constantes.

A professora divide o tempo para todos os conteúdos de forma igual e depois vai classificando pela complexidade e aprendizagem das crianças, assim seu tempo na sala de aula, mesmo que siga o planejamento previsto pela coordenadora pedagógica, leva em consideração o tempo de aprendizagem dos alunos, prioriza algo que considera mais importante. Neste caso, a revisão para prova e depois os demais.

Nesse sentido, a professora trabalha com sua autonomia, embora relativa, para ir encaixando os conteúdos prescritos no ritmo dos alunos, exemplo:

Quando eu vejo que o tempo foi curto e eu não consegui passar tudo, eu deixo para o dia seguinte e em casa para planejar para o dia seguinte eu já tento colocar só o essencial da aula seguinte, o que realmente eles precisam saber pra focar só naquilo, para partir do que ficou da aula anterior. Quando eles sentem esta lacuna eles não compreendem bem e quando chega na prova, às vezes, esquecem (Professora Lírio, escola II, entrevista).

Esta possibilidade de diariamente pensar a aula e a aprendizagem dos alunos e reorganizar o tempo de aprendizagem é fator importante que contribui para a aprendizagem das crianças.

É interessante perceber também, no que se refere à ampliação ou organização do tempo na escola de forma diferente, que os alunos priorizam as atividades mais relacionadas ao campo da arte ou do movimento corporal, tais como educação física, aula de natação, momentos de conversa livre ou brincadeiras, ampliar sim o tempo escolar, mas com outras atividades que são deixadas de lado no dia a dia da escola, porém são importantes para o desenvolvimento das crianças.

Nas duas semanas de observação na sala de aula I, apenas uma vez foi trabalhado arte, por duas horas, tempo dedicado apenas para os alunos reproduzirem as obras da Tarsila do Amaral em páginas de seu caderno de arte, sem aproveitar para explorar as obras, o contexto em que foram produzidas, apreciação estética de outras obras da artista e os trabalhos feitos por eles. Algumas crianças, devido à quantidade de tempo, fizeram duas ou três obras, enquanto outros que estavam atentos aos detalhes fizeram apenas uma. No entanto, em momento algum foi explorado nenhum conteúdo que pudesse enriquecer o olhar e repertório artístico das crianças. Na turma II, nenhum momento, nas duas semanas de observação, foi dedicado às aulas de Arte.

As crianças que se manifestaram contrários à ideia de ampliar o tempo na escola, argumentaram que gostariam de ficar em casa brincando, tomando banho de piscina ou fazendo as tarefas de casa, portanto, o desejo de não ficar na escola, está muito relacionado ao que tem em casa que na escola é desconsiderado.

No que se refere ao exame sobre o que prejudica o trabalho no cotidiano da escola, a professora Tulipa lista algumas coisas que ela considera que atrapalham, e faz uma distinção entre escola pública e escola privada ao considerar a questão: comportamento dos alunos, clientela (sentido de classe social dos alunos), falta de material, desinteresse dos alunos, os pais que não ajudam nem participam das

reuniões. Na escola privada, a dificuldade apontada por ela é mais relacionada a um ou outro pai que por insegurança acaba sufocando a criança, exigindo que se trabalhem muitos conteúdos e acentue a cobrança sobre ela, e conseqüentemente, sobre a professora.

Se por um lado a reclamação recai no desinteresse dos pais, por outro, seria o excesso desse interesse. Assim, condicionar o trabalho no interior da sala de aula aos interesses ou não dos pais, diminui seu valor e o compromisso. Assim, será que no ambiente público o professor oferece menos, já que a pressão dos pais é menor? Será que essa pressão prejudica de fato a aprendizagem das crianças? Essas e outras perguntas podem ser respondidas aos pais e aos alunos se cada educador tem consciência e compromisso com seu trabalho independente da escola onde está.

Por outro lado, a falta de recursos, algumas vezes, na escola pública pode contribuir para que o professor e o aluno sejam prejudicados, pois mesmo que ele tenha interesse em fazer, os recursos devem sair de seus salários.

É unânime entre os entrevistados a dificuldade no que diz respeito à relação família-escola. Assim, ainda que não seja objeto do nosso estudo, precisa ser considerado, a partir da fala desses sujeitos.

4.5 RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA – UMA MÚTUA AJUDA NECESSÁRIA

Pinto (2011) ao se referir sobre as responsabilidades dos coordenadores pedagógicos afirma que eles têm o compromisso de viabilizar formas de trazer as famílias dos alunos para o ambiente escolar para que, conscientes de seu papel, os pais possam auxiliar no processo de aprendizagem dos filhos. Esse autor afirma que a coordenação pedagógica, ao pensar as ações voltadas para os pais deve:

Privilegiar a escuta deles, em vez de convocá-los para comparecer à escola para ouvirem reclamações contra seus filhos. Ou seja, os pais é que devem ser ouvidos para, posteriormente, a equipe diretiva, juntamente com os professores, propor orientações de como eles podem acompanhar a vida escolar dos filhos (PINTO, 2011, p. 157).

A coordenação então deve ser o elo que liga o pai à escola e aos professores de forma a demonstrar que estão interessados em conhecer as crianças a partir do que dizem seus pais e, assim, juntos buscarem formas de como melhor

agir para garantir a aprendizagem. A diretora Icsória destaca a necessidade de estar diariamente aberta e acessível para acolher os pais em qualquer horário: “Conversar com os pais. Eu estou sempre diariamente esperando, seja que hora for, é tanto que eu não vou em casa almoçar, eu almoço na escola”. A abertura para atender os pais é fundamental para que este se sinta acolhido no espaço escolar, como parte do processo de aprendizagem do filho.

A aluna da turma I, em uma das aulas na sala de leitura, espontaneamente expressou sua preocupação com a reunião dos pais. Ela mencionou estar com medo da reunião de pais, pois não sabe se a professora vai falar bem dela, e como deseja ganhar um *tablet* é importante ter uma boa avaliação. Quando perguntamos o que ela acha que a professora vai falar à mãe dela, a criança responde: “não sei, é a professora que sabe”. Provavelmente o retorno que chega a ela das reuniões de pais não deve ser muito bom, pois demonstra preocupação quanto à conversa de sua mãe com a professora.

Durante o período de observação na turma II, aconteceu uma reunião de pais, que não participei a pedido da professora. Contudo, na sala foi possível identificar algumas ressonâncias no comportamento de professores e alunos no período em que antecedeu esta reunião. Era recorrente a professora referir-se à reunião como forma de ameaça, em momentos nos quais os alunos estavam agitados ou com pouca atenção em suas explicações:

As crianças estão agitadas e a professora fala que na quarta-feira terá reunião com os pais e vai falar tudo para eles. Crianças copiam em silêncio, com baixos ruídos (Três dias antes da reunião, diário de campo).

Senta direito! A maneira correta de sentar-se, vou falar com os pais de vocês hoje, daqui a alguns dias vai começar as provas, acho bom vocês se comportarem (Mesmo dia da reunião. Diário de campo).

Mesmo não participando da reunião dos pais, a pauta da reunião foi a seguinte:

Mapa de classe, encerramento do ano letivo, entrega de boletins, entrega das medalhas dos alunos nota 10: 22/12 das 7-11 hs.
Horário de entrada e saída –
Infrequência dos alunos –
Parceria dos pais e professora – acompanhamento e assiduidade dos pais no apoio em casa;

Atualizar telefones (Diário de campo).

Podemos observar que a pauta de reunião dos pais retoma datas e horários considerados importantes pela escola, como: horário de entrada e saída, data de encerramento do ano letivo e entrega de boletins e entrega de medalhas. Muito provavelmente essas atividades acontecerão no final do ano, porém pela importância dada a elas a escola começa a explorá-las desde o início do ano letivo. Outro ponto da pauta da reunião é a “parceria dos pais e professora”, principalmente no que diz respeito a acompanhar os alunos em casa e garantir a assiduidade dos mesmos na escola.

Ainda que a professora tivesse a pretensão de falar do comportamento das crianças para os pais, apenas a partir de sua visão, que muitas vezes não é a das crianças, na reunião dos pais provavelmente escutou deles a opinião das crianças sobre ela e desapontou-se, pois em determinado momento na sala de aula, em que uma das crianças estava conversando, ela destaca: “Arara, depois você fala para sua mãe que eu sou muito brava”. A criança fica em silêncio e abaixa a cabeça.

Mesmo após a reunião ter acontecido, a professora continua a utilizar os pais, como forma de ameaça:

As crianças conversam e a professora levanta-se para falar: “você vão continuar a fazer barulho? Vou chamar os pais de vocês para observarem a aula até as 11 horas, acho que eles não vão gostar, mas o problema não é meu” (Dias após a reunião. Diário de campo).

A professora diz que vai fazer a leitura, isso é só para lembrar, pois já viram, mas estão conversando, na hora da prova não vão fazer e eu vou achar legal dá zero para vocês, mas em casa os pais não vão gostar (Uma semana antes das provas. Diário de campo).

Essas falas ainda que possam ser entendidas como um desabafo da professora em situação de estresse, para as crianças reforça a percepção de que a presença dos pais na escola é uma coisa perigosa, pois as mesmas ficam inseguras quanto ao próprio comportamento e se este pode ou não ser tomado como motivo para a professora chamar os pais ou responsáveis.

Foi unânime a dificuldade identificada por parte de professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras, a respeito da relação dos pais com as crianças. Destacam que as famílias não possuem regras e que induzem seus filhos a não obedecerem às regras da escola. Assim, a diretora Jasmim afirma:

Escola que tem regra, disciplina, é uma escola rígida, então a minha maior dificuldade é fazer com que as famílias compreendam estas regras e ajude com que os filhos cumpram estas regras, porque às vezes, os próprios pais sabem que existe a regra, mas deixa o filho descumprir a regra e, às vezes, até apoia, então isso atrapalha muito a aprendizagem de valores, porque se a regra é vir de uniforme e o pai permite que o filho escolha a roupa que quer vir, ele está confrontando e gera problemas. Às vezes, a família coloca a criança para estudar aqui, sabe que escola é assim, sabe que precisa cumprir as regras e quer modificar as regras, não que a gente ache que as regras não têm que ser modificadas, tem que ser modificadas, com base em um padrão moral, ético. Hoje está difícil, antes os pais eram mais rigorosos na educação dos filhos, hoje eles são mais permissivos, fazem é dizer “dê um jeito aí que eu não sei mais o que fazer”. O que tu fizer está bom. Quando eles dizem assim, é até fácil para nós, mas quando eles ficam do lado do menino e dizem a escola está errada, aí é complicado. Então, o que eu vejo é assim, a maior dificuldade é trabalhar esta educação integral do cidadão, com essa inversão de valores que o mundo está aí propondo, acha que tarefa de casa é besteira, respeitar a professora e colegas é besteira [sic] (Diretora Jasmim, escola I, entrevista).

Ao fazer essa fala, a diretora deixa transparecer que na sua visão, os pais têm a concepção de que na família tudo é permitido e que algumas vezes, perderam sobre a criança ou adolescente a capacidade de intervir para uma mudança de comportamento. Se por um lado a escola é o espaço da regra e da disciplina, o espaço familiar passa a ser contrário a este princípio, esse fato é apontado por Vasconcellos (2009, p. 205): “Existem casos de pais que se contrapõem abertamente aos limites estabelecidos pela escola ou não assumem os deslizes dos filhos, chegando mesmo a mentir para a instituição; desta forma, fica difícil construir uma atuação educativa comum”. Fator este que atrapalha o processo de ensino aprendizagem das crianças.

Ainda sobre esse aspecto, a diretora Icsória assim se posiciona:

Pai não tem mais tempo para o filho, então hoje a escola faz tudo que a família deveria fazer, pois a escola foi planejada para passar conhecimento, só que os pais inverteram tudo e a escola agora educa, cuida e ela ensina. E isso, muitas vezes, quando você fala do tempo, não deixa que a gente use o tempo escolar para fazer o que a gente gostaria de fazer bem feito, porque o tempo que a gente tem muitas vezes, é para ensinar o que não é para a escola ensinar, dar educação a criança. Atrapalha muitas vezes, o tempo na sala de aula. Se o pai educasse seu filho como é para educar em família a escola teria mais tempo para ensinar (Diretora Icsória, escola II, entrevista).

A família, segundo sua perspectiva, deixou de proporcionar os conhecimentos básicos essenciais para a vida em sociedade e na escola o tempo, que deveria ser destinado para o ensino dos conteúdos, passa a ser utilizado para suprir essa necessidade, pois os pais não dedicam aos filhos o tempo necessário para sua educação.

É muito importante que a família assuma suas responsabilidades específicas na formação dos filhos. Muitas vezes, o vazio deixado pelos pais provoca grandes perdas na formação da criança, além de obrigar a escola a entrar em campos que não são de sua atribuição: ensinar a lavar a mão antes de comer, apresentar-se às pessoas, amarrar sapato, escovar os dentes, descascar frutas, desenvolver valores básicos, religiosidade (VASCONCELLOS, 2009, p. 208).

Assim, como afirma a referida diretora, se a família assumir a sua função com relação à formação da criança nos âmbitos apontados por Vasconcellos (2009), o tempo pedagógico na escola estaria mais livre para desenvolver suas finalidades formativas.

A diretora Icsória acrescenta que o descompromisso dos pais para com as crianças é um dos problemas que a escola enfrenta:

compromisso dos pais com os filhos, um dos problemas da escola, tem pais que a gente nem conhece. A ausência dos pais prejudica muito, tanto que está comprovado, as crianças que são acompanhadas pelo pai, a mãe e a família, ela vai muito bem na escola, toda criança que o pai é ausente a criança tem dificuldade na sala (Diretora Icsória, escola II, entrevista).

A coordenadora Margarida também fala da dificuldade em conversar com os pais, principalmente, no que diz respeito a encaminhar as crianças que têm algumas dificuldades de aprendizagem para o especialista:

Precisamos muito da ajuda da família com determinadas crianças e muitas vezes, não temos este apoio, não temos nem o retorno, o que dificulta, principalmente quando a gente sabe das dificuldades daquele aluno, pois a escola sozinha não vai garantir. E eu sempre falo que a escola e a família têm que trabalhar junto. Tem coisas que a escola só não pode tomar determinadas decisões. Os pais não entendem, e eles findam dizendo que você falou que o filho é doente ou é doido, por isso a gente está sempre orientando para ela buscar ajuda de um especialista, mediante isso a gente vai

trabalhando para que seja superada aquela dificuldade. Geralmente os pais criam resistências, muito difícil. Na verdade, o que acontece, é que os pais já sabem, mas eles não aceitam e por não aceitarem, tem essa resistência (Coordenadora Margarida, escola II, entrevista).

A dificuldade de relacionamento entre escola e família é identificada também no trato com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. A professora Tulipa narra que mesmo a escola oferecendo reforço no contraturno, os pais não encaminham as crianças, por isso ficam prejudicadas: “A escola oferece **reforço** no contra turno, 1 hora ou 1h30min. Duas vezes na semana. Identifico quem tem dificuldade em Português e Matemática, passo para a coordenação que faz um comunicado e os pais que querem, trazem, mas infelizmente, muitos não trazem”. Essa professora também afirma que uma de suas dificuldades se volta para alguns pais que exigem muito de seus filhos e, conseqüentemente, dela, o que acaba prejudicando o processo de desenvolvimento da criança. Assim, se por um lado a falta de participação na escola gera dificuldades no ambiente escolar, por outro a interferência direta, exigindo que seus filhos tenham privilégios dentro do espaço escolar, também gera dificuldades.

Às vezes, aqui aparece assim, um caso ou outro, de um pai que é mais, digamos assim, é mais inseguro né? Às vezes até a insegurança é dele mesmo. Talvez ele ache que não teve uma educação como deveria ter tido, ele quer dar pro filho, quer dar muito mais do que ele teve e acaba sufocando a criança, colocando com que a criança venha ter muitos conteúdos, não pare de estudar estude muito, cobra muito a criança e cobra também a gente [sic] (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

A professora Lírio também se referiu aos pais com muita tristeza, pois, por ser jovem, percebe que os pais não a respeitam e, por isso, dá muita ênfase ao apoio da família ao seu trabalho:

O apoio da família, a valorização do profissional dentro da família, que eu já vi muitos casos, pela minha aparência ser mais jovem, os meninos disserem que os pais meio que pedem para não obedecer, isso atrapalha muito, isso prejudica muito, sabe? Então eu acredito que vindo da família quando você tem a parceira da família, o andar é bem mais diferente e melhor quando a família apoia. Quando a família pede que as crianças leiam com eles, pedem que escrevam, muito bastante o apoio da família, sem o apoio da família as coisas desandam, eles querem que eu faça milagres, mas eu ainda não sei

fazer milagres. Aí fica difícil, né? Eles não entendem isso [sic] (professora Lírio, escola II, entrevista).

O descontentamento da professora Lírio com o pouco envolvimento dos pais induz a uma atitude de pouco comprometimento quanto à aprendizagem dos alunos: “Eu acho quatro horas pouco tempo para alfabetizar, né? Só que os pais não têm compromisso com a alfabetização de seus filhos, não adianta eu me esforçar, me dedicar e em casa esse trabalho ser todo desfeito, então, opto por continuar a rotina da escola”. Nessa discussão é importante considerar a especificidade do trabalho escolar – intencional, metódico e sistemático, diferente da educação ministrada em casa. Assim, a escola (seus profissionais) deveria estar mais segura de seu papel, fato que até poderia impulsionar os pais a não a fazer o que é próprio da escola, mas apoiar e dar um suporte para o que a escola sozinha não consegue realizar.

Isso significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. Temos que superar essa grande farsa do sistema de ensino: fingimos que ensinamos, os alunos fingem que aprendem e os pais fingem que estão satisfeitos (VASCONCELLOS, 2014, p. 55).

Se os pais forem envolvidos nesse percurso e perceberem em seus filhos um posicionamento crítico, uma aprendizagem significativa, de certo, vão auxiliar a escola e até mesmo envolver-se nesse percurso. Vencer esta “grande farsa” é um dos grandes desafios dos professores hoje.

SEÇÃO V – O ENSINO E A APRENDIZAGEM: ENTRE O TEMPO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS

A opção por, nesta seção do texto, aprofundar a análise dos desdobramentos no processo de aprendizagem dos alunos, dos modos de organização do tempo escolar, está ancorada nas categorias tempo de aprender e tempo de ensinar. Tal perspectiva se apoia no entendimento de que embora esses processos estejam interligados e aconteçam no mesmo tempo cronológico, são processos distintos e que podem ou não se realizar. Como ressalta Pinto (2012, p. 526), “o exercício docente só se efetiva se ocorre a aprendizagem do aluno. Assim, ensino e aprendizagem escolar são dois processos indissociáveis, a identidade de um depende da do outro”. Ancorados nessa premissa é que efetuaremos a análise dos dados empíricos recolhidos pela observação, entrevista e grupo focal.

Para efeito de organização e visão geral, esta seção foi organizada de forma a apresentar inicialmente uma descrição da rotina de um dia de aula nas duas turmas observadas. Em seguida, será efetuado o exame do tempo de ensinar tendo como protagonista o professor e, posteriormente, a abordagem sobre o tempo de aprender com foco nos alunos e seus percursos de aprendizagem.

5.1 COTIDIANO DA SALA DE AULA

A análise dos dados empíricos nos permite reconhecer que, no cotidiano dos dias letivos, grande parte das atividades desenvolvidas em sala de aula se repete, por isso, neste subitem iremos explorar um pouco a rotina das duas turmas pesquisadas, efetuando uma narrativa do cotidiano de um dia de aula e, em seguida, serão feitas algumas análises mais particularizadas.

A primeira rotina a ser narrada foi fruto das observações realizadas na sala de aula da professora Tulipa, na escola I. Na turma, composta por 24 alunos, a disposição das cadeiras está organizada em filas e durante as duas semanas de observação, apenas uma vez foi feito trabalho em grupo. A justificativa para não realização se deve à falta de material. As crianças são tranquilas e aparentam um grande respeito entre si e com a professora. Fomos muito bem acolhidos e mostraram-se interessadas em contribuir com a pesquisa. Depois da primeira hora,

nossa presença na sala de aula passou a não mais despertar curiosidade e motivo de dispersão.

Como já mencionado anteriormente, a primeira atividade das crianças ao chegar à escola é no pátio, momento de oração e eventualmente alguns informes. Ao se dirigirem à sala de aula, chegam tranquilos, direcionando-se as suas carteiras, que já estão pré-estabelecidas pela professora, e logo se preparam para começar a aula. A professora os acolhe com uma saudação de “bom dia” e começa a escrever o que eles chamam de rotina no quadro, ou seja, quais disciplinas terão naquele dia e seus respectivos conteúdos. Pede que os alunos peguem o livro didático da disciplina da vez e começam a aula, lendo o que está no livro ou respondendo as questões presentes no mesmo. Os alunos participam da aula quando a professora efetua alguma pergunta ou quando estes apresentam alguma dúvida. No decorrer dos trabalhos, normalmente os alunos fazem silêncio e prestam atenção, mas quando a professora percebe que estão querendo conversar um pouco mais alto, ou em volume maior, solicita que fiquem em silêncio e eles obedecem.

Alguns alunos participam mais das aulas, seja porque a professora os escolhe para responder ou ler o que ela propõe, seja porque eles respondem antes dos demais, principalmente uma das alunas. Outros alunos pouco participam. Em duas semanas de observação, algumas crianças não participaram nenhuma vez, mais ou menos um terço dos alunos.

O ritmo do trabalho em sala se desenvolve tendo o livro didático como guia. Assim, a professora pede para os alunos abrirem o livro na página determinada para aquela aula, eles fazem o que ali se pede, e quando terminam já passam para outro livro. Quando o tema abordado naquela página é novo, a professora limita-se a ler o que está no livro, faz poucas considerações e começa a responder as atividades, os temas trabalhados não são enriquecidos com outras informações provenientes de outros recursos e instrumentos. A troca de livros depende se terminaram as páginas previstas para aquela aula e a “rotina” escrita no quadro. As disciplinas que não são trabalhadas com o livro didático, como Arte e Ensino Religioso, foram ensinadas apenas uma vez no decorrer dos dez dias de observação. Muitas horas, para as mesmas atividades, com poucas informações. Muitas atividades do livro didático, principalmente nas disciplinas de História e Geografia, são de desenho.

As crianças costumam terminar o que fora proposto pela professora com uma variação de 20 minutos entre o primeiro aluno a concluir e o último. Os que vão

terminando, a professora vai corrigindo e eles vão fazendo desenhos, completando outras atividades do livro, ou simplesmente conversando baixo. Quando a atividade é um pouco mais complexa e a grande maioria das crianças tem dificuldade em fazer, eles copiam dos livros que já foram corrigidos e a professora não percebe. Ao perguntarem à professora, por motivos de não entenderem o assunto, ela explica novamente, ou até mesmo faz por eles no quadro e eles copiam. Muitas atividades são feitas no quadro e as crianças copiam a resposta, não sendo possível atendê-las, nem entender se elas aprenderam ou não o que fora ensinado, de forma que, para algumas crianças, ir à escola resume-se em completar o livro didático.

Quando concluem a quantidade de atividades que tinha estabelecido para aquela aula e ainda tem um pouco de tempo, a professora pede que os alunos peguem o livro didático da próxima disciplina e que leiam em silêncio. Alguns leem, outros ficam em silêncio, mas não obedecem ao comando. Quase nunca pergunta aos alunos se eles têm dúvidas.

Quando está na hora do recreio, ela pede que eles peguem a ficha do lanche ou dinheiro e que façam a fila, eles rapidamente fazem a fila e saem, não demora mais que 3 minutos.

No recreio, brincam livremente sem a interferência direta de um adulto, compram o lanche e comem. Algumas crianças apenas conversam com os colegas, outras correm ou inventam uma brincadeira para divertirem-se naquele momento. Quando o inspetor toca o sino, eles correm para a fila esperam a professora vir pegá-los, e vão para a sala de aula.

Ao entrarem na sala, sentam-se em seus lugares e logo estão dispostos para continuar a aula, pegam seus materiais e a professora apenas diz para que peguem o livro ou continuem a atividade que já haviam iniciado. Algumas crianças, ao voltarem, logo começam a atividade, antes que a professora fale. Continuam a seguir o livro didático e dependendo do dia, trocam mais uma vez de disciplina. Enquanto as crianças copiam ou respondem uma atividade, a professora faz a chamada ou organiza algo em cima de sua mesa. Ela circula entre as cadeiras, quando eles estão completando a atividade, ajuda ou explica novamente quando necessário. Durante os dez dias, uma atividade de leitura e contação de história estava sendo feita pelos alunos, cada aluno escolhia e levava uma vez por semana um livro para casa com o compromisso de lerem e no outro dia contarem para os colegas, os colegas deveriam prestar atenção na história e quando este terminava a

professora escolhia três ou quatro crianças para fazerem ao aluno perguntas sobre o livro. Normalmente o tempo dedicado a esta atividade era no final da aula, durante uns 20 minutos, envolvendo de três a quatro crianças que se apresentavam. As crianças gostavam muito, contavam a história com empolgação, as perguntas feitas eram pertinentes e elas respondiam com muita segurança, porém, alguns alunos nunca eram escolhidos, e quase sempre eram os que sentavam atrás e não participavam das aulas.

Faltando uns 10 minutos para a aula terminar, pedia que os alunos organizassem seu material e dependendo de como tinha sido o comportamento deles, liberava-os; primeiro os comportados e por último, aqueles que ela havia chamado mais atenção durante a aula. Mas todos os dias, antes das 17h15min, todos, inclusive a professora, já haviam saído. Os pais já estavam esperando na frente da escola, apenas alguns permaneciam esperando.

Algumas aulas são ministradas por outros professores, como: Língua Inglesa, Educação Física e Literatura. Nessas aulas, a professora não os acompanhava, ocupando seu tempo com a correção de atividades do livro, passando o visto nos cadernos ou planejamento com a coordenadora pedagógica. Nas referidas aulas, principalmente Língua Inglesa e Literatura, as crianças ficam mais agitadas, conversam e brincam muito, várias vezes as professoras precisavam pedir que façam silêncio.

O único espaço além da sala de aula utilizado pela professora, durante esses 10 dias, foi a sala de informática, sendo combinado com as crianças que elas fariam primeiro a atividade para depois jogarem. Com pressa, as crianças tentam concluir a atividade rapidamente para jogar. As crianças mais rápidas conseguem jogar uns 20 minutos, enquanto as mais lentas apenas poucos minutos, as crianças chegavam focadas em copiar e não faziam uma leitura prévia do conteúdo que copiavam, a primeira informação que encontravam, já copiavam, quase não conversavam.

A professora saiu da sala, poucas vezes, e quando isto acontecia, informava aos alunos como gostaria de encontrá-los ao voltar, na maioria das vezes estavam tranquilos. A saída demorava em média 4 minutos. As crianças que estavam levantadas quando ela retornava, sentavam-se sem que ela dissesse nada.

Na sala de aula da professora Lírio, escola II, a turma é composta por 34 alunos, dos quais, segundo a professora, sete não sabem ler. Todos os dias, os

primeiros minutos da aula também eram no pátio para um momento de oração e, uma vez por semana, na sexta-feira, cantam o Hino Nacional. Após uns cinco minutos nessa atividade, a professora que está posicionada na frente das crianças pega os alunos e vai para a sala de aula, normalmente falta em média uns quinze alunos, que chegam nos próximos 20 minutos. Ao chegar na sala, as crianças começam a sentar-se, mas diariamente a professora troca-os de lugar, e sempre que chega uma criança atrasada, ela movimenta, no mínimo, duas crianças para colocar o aluno no lugar que ela considera adequado, observando o tamanho do aluno, comportamento ou aprendizagem. As cadeiras estão dispostas em filas individuais ou em dupla, a sala é pequena para a quantidade de crianças, às vezes, fica difícil ela passar entre as cadeiras.

Ela acolhe-os com um “bom dia” e começa a questioná-los sobre os hábitos de higiene. Pede que eles levantem a mão e elogia-os, dizendo que precisa ser feito todos os dias. Depois pergunta se leram alguma coisa, os que fizerem levantam a mão, ela os parabeniza e reforça dizendo que para ser o melhor aluno precisa ler muito, logo em seguida pede que uma das crianças fale aos colegas sobre o que leu, se não o fizer, ela escolhe outro e agradece.

Logo em seguida começa a escrever o cabeçalho no quadro, deixando os espaços da data, que será completado junto com as crianças, chamando a atenção para o calendário. Na maioria dos dias, as crianças chegam agitadas e a professora os ameaça dizendo que eles irão ficar sem recreio, ou serão levados para a diretora, ou que ela falará com os pais delas, ou ficarão com ela no final da aula, ou ainda que ela irá colocar muito texto no quadro. Quando ela os ameaça, eles ficam um pouquinho em silêncio, mas logo voltam a agitar-se e ela também fica muito agitada e nervosa.

Após completar o cabeçalho, pede que os alunos peguem o caderno da disciplina que será estudada naquele dia e escrevam o cabeçalho, enquanto isso, ela pega seu material no armário ou escreve no quadro o texto ou atividade que será estudada naquele dia. Os alunos escrevem. Na sequência, solicita que os alunos parem de escrever e prestem atenção à explicação, alguns obedecem, outros apenas escutam e continuam a fazer o que estavam fazendo. A professora explica, utilizando exemplos ou algum recurso, quando os alunos querem perguntar algo ela diz que podem fazer depois, mas depois ela esquece de dar a oportunidade para as

crianças perguntarem e passa para outro conteúdo. Algumas vezes, eles comentam entre si o que queriam perguntar à professora.

Depois de copiar a atividade no caderno, a professora estabelece um tempo para que eles terminem de resolvê-la e passa entre as cadeiras para acompanhar ou tirar dúvidas, advertindo para que eles se apressem e façam a atividade rapidamente. Algumas crianças terminam de responder rápido e outras nem fazem e algumas vezes, ficam na sala na hora do recreio para concluírem, mas normalmente entre o primeiro aluno a terminar e o último tem transcorrido cerca de 20 minutos. Quando a maioria das crianças termina, a professora vai ao quadro corrigir a atividade. Neste momento as crianças participam dizendo a resposta e algumas vezes, explicando à turma porque responderam daquela maneira, eles gostam muito de responder, o fazem em grupo e às vezes ela escolhe algumas crianças, agradecendo pela participação dos alunos, porém, muitas vezes, ela precisa pedir que façam silêncio.

Quando bate o sino para o primeiro grupo de crianças saírem para o recreio (as turmas de primeiro e segundo ano), os alunos apressam-se para terminar o que estavam fazendo. Uns 5 minutos antes de bater novamente, ela começa a chamar as crianças para formarem a fila, uma fila dos meninos e outra das meninas. Elas demoram um pouco para se organizarem e quando bate o sino, às vezes, demora mais uns 3 minutos para saírem.

No momento do recreio, a professora sai e vai para a sala dos professores lanche e os alunos vão para o pátio. Alguns pegam o lanche oferecido pela escola, outros compram um salgado que uma das funcionárias da escola vende a pedido da diretora. Nesse momento, quase ninguém come sentado nas mesas, comem andando e até correndo, ou vão para a quadra. Os professores mediadores ficam no pátio, sentados, conversando entre si, alguns vão ao banheiro e tomam água.

Quando termina o recreio, os alunos correm para a fila, o inspetor brinca com eles de “morto-vivo” e a professora chega, coloca-se em frente da fila e vão para a sala de aula. Chegam na sala muito agitados, conversando alto e com dificuldade de silenciar, a professora pede que façam silêncio, que abaixem a cabeça e descanssem um pouco, fica observando e chama atenção de quem não a obedece, algumas crianças ignoram o que ela pede.

Logo em seguida, ela pede que os alunos peguem o outro caderno ou entrega o livro, se for o caderno pede que escrevam o cabeçalho novamente,

sempre quando eles escrevem qualquer coisa ficam mais calmos, por isso que, às vezes, ela escreve no quadro para eles se acalmarem ou ameaça que vai escrever mais.

Pede a atenção dos alunos e continua a aula, com conteúdo novo ou apenas continuação do já iniciado, explica ou pede que eles copiem. Usa os livros didáticos ao menos uma vez por dia. Usa muito mais o caderno, para eles copiarem do quadro ou colarem uma folha xerocopiada. Quando cola as atividades no caderno, passa de cadeira em cadeira, aplicando a cola na atividade e entregando aos alunos, leva aproximadamente 10 a 15 minutos. Nesse tempo, algumas crianças vão lendo o que está no papel e comentam entre si, outros apenas conversam, outros ainda fazem a atividade anterior.

Se já foi um tema trabalhado outro dia, faz memória, se for assunto novo, ela pede que os alunos façam uma leitura em silêncio ou que um deles leia para a turma. Depois lê novamente, pedindo que acompanhem a leitura no caderno e depois explica acrescentando outras informações. Nesse momento, a participação das crianças é permitida apenas se a professora pergunta algo a eles, não oportuniza que estes tirem suas dúvidas. Orienta que façam a atividade, e na sequência, faz correção coletiva. No período em que as crianças estão escrevendo ou fazendo a atividade, a professora faz a chamada. Quando está muito cansada ou com a garganta doente pede que os alunos guardem o material e abaixem a cabeça para esperar a hora de sair. Uns 10 minutos antes de o sino tocar, começa a chamar as crianças para a fila, começando pelos mais comportados. Mas mesmo que tenha dito que as crianças que não estavam comportadas iriam ficar mais 30 minutos com ela, todas as crianças saem às 11 horas.

Ao saírem ela organiza seu material e vai para casa ou à sala dos professores deixar algo. As crianças ficam no pátio ou na quadra da escola esperando os pais virem buscá-las. Algumas ficam até 11h30min.

No dia a dia da aula, algumas coisas se repetem e são parte da rotina e outras acontecem esporadicamente. Neste momento iremos nos deter na análise dos fatos que ocorreram todos os dias, nas duas salas observadas.

Fator interessante é como se dá a disposição das crianças nas carteiras, uma vez que na primeira escola as cadeiras já estavam demarcadas, a priori, sendo fixas, e somente trocadas de lugar em casos muito específicos, como quando uma criança estava conversando muito com o colega ou quando a mãe solicita que o filho

sente-se em outro lugar. Na escola II, todos os dias a professora dedicava, ao entrar na sala de aula, pelo menos 5 minutos para dispor as crianças nos lugares, e quando uma criança chega atrasada, dependendo da necessidade da mesma, movimentava novamente o grupo de alunos. Em situações em que alguma criança está muito agitada ou conversando, trocava-o novamente de lugar. Mas estão sempre dispostos em fila.

Uma atividade comum às duas turmas observadas é o momento que se dedica para fazer a chamada, as duas professoras diariamente dedicam um tempo para fazer a chamada, chamam cada criança pelo nome e estas respondem “presente”.

A professora Lírio, todos os dias, pergunta aos alunos se estes tomaram banho, escovaram os dentes, lavaram e pentearam o cabelo. Os alunos que levantam a mão ela elogia e diz que estes são hábitos importantes para o cuidado com o corpo. Pergunta também quem leu alguma coisa, pede a alguém que leu que narre o conteúdo do texto. Parabeniza-o e diz aos demais que este é um hábito muito importante para ser um aluno nota 10.

A escrita do cabeçalho se constitui também em uma atividade fixa na sala de aula da escola II. Todos os dias a professora escreve no quadro o cabeçalho contendo: data, nome da escola, turma, nome da professora e nome do aluno. Esse cabeçalho é copiado em todos os cadernos que o aluno utilizar naquele dia. A prática torna-se tão mecânica que alguns alunos, ou já trazem copiado de casa ou como um dos alunos que cansado de escrever apenas troca a data de um cabeçalho já escrito outro dia e diz que terminou.

A professora Tulipa escreve a data no quadro sem conversar com as crianças para que estas copiem ou na agenda ou no caderno e coloca a rotina do dia, contendo: as disciplinas que estudarão e os conteúdos, além dos espaços ou aulas extras que estudarão.

A fila é algo que se faz também todos os dias, desde o momento no qual se organiza para entrar na sala, antes do momento de oração. Interessante que algumas crianças ao chegarem na escola já entram na fila, esperando o sino tocar. As filas são sempre organizadas nas duas escolas, aglutinando os alunos por sexo, de modo a separar os meninos das meninas. Na escola I, a professora chama e percebe-se que automaticamente as crianças formam a fila, muito rápido eles se organizam e saem. Na escola II a professora, demora mais tempo para organizar,

principalmente, antes do recreio, às vezes, chama criança por criança e demora de 5 a 10 minutos para finalizar a organização. Nesse momento as crianças não podem, muitas vezes, conversar ou ficar desorganizados.

Das atividades que acontecem esporadicamente estão incluídas as aulas de algumas disciplinas, por exemplo: Arte e Ensino Religioso. Enquanto em uma das turmas a aula de Arte e Ensino Religioso aconteceu uma única vez, nos dez dias observados, na outra turma nenhuma vez a professora fez qualquer referência a estas disciplinas. Assim, é possível concluir que apesar de as professoras receberem um horário da coordenação que define a possibilidade de trabalhar todas as disciplinas, ao menos uma vez na semana, as professoras, no exercício de sua autonomia, tiram das crianças a oportunidade de aprenderem conhecimentos que serão importantes para seu desenvolvimento.

Outra atividade esporádica é a leitura literária, feita pela professora, pelo prazer de ler. A turma da professora Tulipa nenhum dia teve esta atividade e a turma da professora Lírio apenas três vezes, nos dez dias. Ao olhar a rotina desta turma, a leitura é o primeiro tópico do dia, e a diretora Icsória falou longamente sobre a importância de se ter esta prática dentro da escola, muito provavelmente por conta de sua formação, em Letras/Português e por sua experiência em sala de aula. Nesse sentido, ainda que no discurso sua finalidade seja priorizar o ensino da alfabetização, se a professora não lê para eles com prazer, eles não podem querer e nem se inspirar em bons leitores e embora já estejam no terceiro ano, ouvir uma boa história lida ou contada pela professora é importante para desenvolver habilidades importantes para a criatividade e o interesse pela leitura e produção textual.

Para aprender a ler e a escrever é necessário ler e escrever. Sabemos disso, mas, na escola, de um modo geral, práticas cotidianas de leitura e escrita são praticamente inexistentes com crianças na fase inicial da escrita, pois a concepção de aprendizagem ainda hegemônica que subsidia os métodos mais conhecidos (e praticados) de alfabetização tem a linearidade, a progressão e a ordem como princípios teóricos. As consequências para o dia a dia da sala de aula, é que as crianças repetem palavras chaves, sílabas – letras e frases e treinam o movimento das letras, em vez de escrever e produzir, individual e/ou coletivamente, textos (PÉREZ; SAMPAIO, 2012, p. 405).

Considerando que o terceiro ano seria o ano no qual se “fecha” o ciclo da alfabetização, a escrita e a leitura na perspectiva que defende estas autoras é

fundamental para formar estas habilidades importantes nas crianças, sob pena de passarem para o próximo ano sem dominar esta habilidade.

A utilização dos espaços externos à sala de aula é também uma atividade esporádica, sendo indagadas sobre este aspecto, a professora Lírio assim se manifesta:

Outros espaços da escola procuro utilizar quando eles estão calmos, no dia que eles estão muito agitados não tem como sair da sala de aula, porque eu não consigo controlar eles, são muitos alunos e eles gostam de desafiar o professor, então pra evitar uma dor de cabeça muito maior eu evito de utilizar os outros espaços quando eles estão agitados, quando eles estão menos agitados eu faço. Mas agitados não saio, pois não dá certo, eles não aprendem, testam a paciência da gente e querendo ou não as pessoas ficam de olho e não é legal para mim, eu opto por quando eles estão mais calmos, independente se está a turma toda, estando mais calmos eu consigo. Já utilizei o pátio com roda de leitura, na quadra, os projetos da escola sempre envolvem música, sempre que dá faço dança com eles. Eu acho que precisa ser valorizado todos os espaços, mais não dá ainda [sic].

A utilização de um espaço externo da sala de aula vincula-se diretamente ao comportamento das crianças, ainda que esta professora tenha avaliada como importante valorizar todos os espaços, não se sente segura. Assim, estas atividades passam a ser menos utilizadas. Não é citado por ela, nem no horário da turma, a utilização da sala de leitura e o espaço da quadra é usado uma vez por semana pelo professor.

A professora Tulipa utiliza apenas a sala de informática, pois é o único espaço que está especificado no quadro de horários, mas as crianças vão uma vez por semana na sala de leitura e quadra com outros professores.

Outra atividade pouco explorada é o trabalho em grupo em sala de aula. As crianças, no transcorrer dos dias de observação, apenas em uma escola por uma aula, tiveram a possibilidade de juntarem as mesas e trabalharem em grupo, mas cada criança fazendo o seu. Imaginamos que as crianças foram agrupadas unicamente, porque não tinha obras de arte suficiente para cada aluno produzir seu desenho do seu lugar.

Momentos de brincadeiras em sala de aula aconteceram apenas na turma da escola I. As crianças tiveram um tempo para brincar em sala de aula, e a brincadeira ainda foi motivada em razão do aniversário de uma aluna que trouxera para cada criança uma sacolinha com vários brinquedos. A ansiedade das crianças

fez com que a professora liberasse-os para brincar e deu também massinha de modelar. Mas não foi uma atividade planejada com um fim específico.

Seja o trabalho em grupo, seja o brincar em sala de aula e em outros espaços são importantes para o desenvolvimento da sociabilidade da criança, uma vez que, na relação e troca uns com os outros, constroem e sintetizam conhecimentos que são importantes para seu desenvolvimento integral em sociedade.

A partir das brincadeiras, as crianças são capazes de vivenciar e apropriar-se de papéis sociais que outras atividades do cotidiano escolar não permitem, pois não os deixa expressar por meio de palavras e atitudes as sínteses estudadas. O momento da brincadeira (livre ou dirigida) representa para as crianças esta oportunidade de sintetizar o que fora aprendido, na escola e nos outros ambientes educativos.

O trabalho em grupo, além de favorecer a relação entre os sujeitos, permite um enriquecimento intelectual dos mesmos, já que a partir da interação podem construir e contribuir um com o conhecimento do outro. Dessa forma, ainda que o Ensino Fundamental priorize outras atividades, essas dimensões não podem ser negligenciadas, sob pena de não possibilitar o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida em sociedade.

5.2 O TEMPO DE ENSINAR

Na materialização desse tempo, o professor configura-se como protagonista do tempo de ensinar, pois ainda que as crianças aprendam com os colegas, na relação com o espaço, é com a intervenção intencional que o docente faz no ambiente da sala de aula, ou em qualquer espaço da escola, que o aluno passa a ser estimulado ou não a aprender.

Essa peculiaridade das instituições educativas decorre do caráter de intencionalidade presente nas ações educativas. *Intencionalidade* significa a resolução de fazer algo, dirigir o comportamento para algo que tem significado para nós. A intencionalidade projeta-se nos objetivos que, por sua vez, dão o rumo, a direção da ação. Na escola isso leva à busca deliberada, consciente, planejada, de integração e unidade de objetivos e ações, e de um consenso em torno de normas e atitudes comuns. O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formação de objetivos sociopolíticos e educativos e

na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e organização dos conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar). *Tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional*. O processo educativo, portanto, pela sua natureza, inclui o conceito de direção. Sua adequada estruturação e seu ótimo funcionamento constituem fatores essenciais para atingir eficazmente os objetivos de formação. Ou seja, *o trabalho escolar implica uma direção* (LIBÂNEO, 2015, p. 118).

A consciência por parte do professor de qual direção seguir é fundamental para que seu trabalho tenha êxito, mesmo, porque, a partir dessa premissa estará envolvido a tal ponto que lutará para que todas as condições internas e externas ao processo de ensino-aprendizagem sejam garantidas, para assim, poder chegar ao objetivo. Assim, “quanto maior a clareza do professor sobre seu exercício docente, maior a possibilidade de os alunos desenvolverem aprendizagens significativas”. (PINTO, 2011, p. 144). Dessa maneira, o exercício docente passa pela consciência que o mesmo tem de sua função e da importância dela para com o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa ação intencional é muito mais do que o tempo que o professor está diretamente com os alunos, pois alguns atos importantes precedem esse tempo pedagógico. Esses atos serão explorados neste subtópico, quais sejam: planejamento, preparação de material, pesquisa, programação geral.

5.2.1 Preparar uma ação intencional para um tempo estabelecido

Um primeiro aspecto a ser explorado é o planejamento²⁸ e começaremos por abordar o Projeto Político Pedagógico como o planejamento escolar que deve contar com a colaboração de todos os que estão no ambiente educacional. As duas escolas observadas possuem esse documento e disponibilizaram para consulta, porém ao pedir para as coordenadoras pedagógicas e professoras estas informaram que era para pedir à diretora. No caso da professora Tulipa, pela sua postura e fala ao dizer “a escola tem”, pode sugerir que ela não teve acesso a esse documento

²⁸ Por planejamento consideramos o momento no qual o professor, considerando as necessidades dos alunos e o que precisa ser ensinado, antecipa sua ação, para que seja o mais consciente possível. Nesse momento o professor tem a possibilidade de buscar estratégias para ensinar seus alunos.

escolar ou se foi a ela disponibilizado, ela pode não ter feito a leitura e estudo devido.

O projeto pedagógico elaborado apenas pela equipe dirigente ou que fica só no papel de nada serve. Ele precisa expressar os anseios e as expectativas do grupo envolvido com aquela escola. Não há projeto pronto, não há práticas prontas. As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem (FRANCO, 2012b, p. 181).

Assim, o Projeto Político Pedagógico da escola, deveria ser construído conjuntamente com toda a equipe da escola, e/ou ao menos conhecido por todos para, como afirma Pinto (2011), gerar um trabalho intencional conjunto, ainda que no interior da sala de aula, na maioria das vezes, o professor esteja trabalhando sozinho.

O PPP permite quebrar o isolamento dos trabalhos encaminhados individualmente pelos professores em sala de aula à medida que os articulam em torno de um projeto coletivo. Além disso, minimiza a dimensão solitária, própria da natureza do exercício da docência. Ou seja, se em sala de aula, do ponto de vista de sua atuação profissional, o professor age solitariamente, esse isolamento é reconfigurado quando seu trabalho está articulado com o trabalho dos demais professores. (PINTO, 2011, 143).

Contudo, essa missão do Projeto Político Pedagógico só terá sua finalidade alcançada se todos tiverem acesso e conhecerem profundamente o que este documento diz, com a possibilidade de recriá-lo a cada novo ano ou evento. Isso se justifica, pois a intencionalidade da educação se fará mais forte na escola na medida em que o professor e os demais profissionais que convivem nesse ambiente comungarem das concepções, ideias e princípios presentes neste documento, que representa a identidade da escola: “Quando o PPP está consolidado, instaura-se uma cultura escolar intencionalizada” (PINTO, 2011, p. 141). Quanto maior for a consolidação do que fora escrito no papel, maiores as possibilidades dos agentes escolares de (no confronto com a realidade) transformar o que é necessário para um ensino sempre mais significativo aos alunos.

Nas duas escolas observadas sobre o que norteava a organização do tempo para as turmas, apenas a diretora Icsória diz no “finalzinho” de sua fala que o PPP é

norteador. No entanto, depois completa que é sobre os descritores que elas planejam, o que nos permite inferir que este é um documento raramente usado pelas escolas para nortear sua ação, servindo mais como uma exigência dos órgãos superiores para o ato do credenciamento e recredenciamento.

O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. [...]. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados (LIBÂNEO, 2015, p. 125).

Nesse sentido, sem o conhecimento desse documento por todos os agentes da escola, especialmente pelos professores, é quase impossível alcançar os resultados desejados, pois cada sujeito vai estar pautando seus anseios e decisões em concepções individuais e não representativa do grupo. O professor vai estar isolado dentro da sala de aula, sem um componente de ligamento entre ele e os demais.

No que se refere ao planejamento de ensino, essa atividade é realizada nas duas escolas, semanalmente com a coordenadora pedagógica que, de posse dos livros didáticos, cadernos ou sugestões pesquisadas, auxilia as professoras na definição do plano de aula ou rotina semanal. Essas atividades de planejamento acontecem no momento que as crianças estão realizando atividades físicas, com o professor de Educação Física. A diretora Icsória afirma: “a gente prioriza o tempo do planejamento”. Esta prioridade, a partir das observações feitas, realiza-se no sentido de permitir um tempo na escola para que a professora, juntamente com a coordenadora, possa planejar a rotina semanal, com base nos horários, o que a professora conseguiu trabalhar nas semanas anteriores e no conteúdo dos livros didáticos. Assim, o planejamento perde sua função e o sentido de acontecer como meio para possibilitar de forma intencional a aprendizagem, sob pena de:

[...] se o professor não planejar, e muito bem, todo o seu domínio de conteúdo pode ficar truncado, não conseguir estabelecer a ‘ligadura’ com os alunos, frustrando a intencionalidade de ensino que é a aprendizagem. Nesta medida, o planejamento pode ser, pois, uma forma de organizar o pensamento do professor tendo em vista a prática pedagógica. Planejando e avaliando, poderá ir se aproximando de uma forma mais apropriada de trabalho (VASCONCELLOS, 2015, p. 48).

Dessa forma, não basta sentar para preencher uma rotina, seu planejamento precisa ser bem feito, para não incorrer no erro de fazer uma ação que seja mecânica e que não promova a aprendizagem significativa nas crianças.

A professora Tulipa, ao ser questionada sobre o momento do planejamento, assim se expressa:

Eu faço geralmente na semana e na coordenação, que tem um dia para sentar com as professoras, pra ver o que a gente está trabalhando, cada professora tem o seu horário, vai pra lá e mostra o que está trabalhando, o que vai ser trabalhado, o que vai precisar, se vai ter alguma dificuldade ou não, é dessa forma (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

Esse momento do planejamento ocorre na sala da coordenadora na escola I e na sala dos professores na escola II, e não duram mais de uma hora, pois a professora precisa acompanhar os alunos, que ao terminar a aula, serão deixados pelo outro professor na sala de aula. Tempo de planejamento serve para narrar o que estão trabalhando, ver o que precisa ser trabalhado e as possíveis dificuldades. Assim, durante o tempo cronológico de uma hora, definido para o planejamento, os professores esquematizam o que vai ser ensinado na semana. E no caso dessa professora, marcar no livro o que será ensinado às crianças. Essa ação está longe de ser o que entendemos como ato de planejar:

O professor ao planejar sua aula prevê objetivos, conteúdos e procedimentos, de modo que ela transcorra sob sua orientação. Entretanto, cada aula é uma situação de ensino, pois é marcada por várias interações sociais (professores/alunos/; alunos/alunos) e mediadas pelo conhecimento escolar. Como situação de ensino, a aula é marcada por um grau de *imprevisibilidade*, próprio das interações pessoais, o que explica a necessidade do replanejamento de ensino (PINTO, 2012, p. 79).

Assim, o ato de planejar, colocar no papel, tem como critério a intencionalidade da ação do professor, o objetivo que ele quer que seus alunos atinjam com aquela aula. Ainda que a aula tenha um grau de imprevisibilidade pela interação que os sujeitos fazem na sala de aula (entre si e com o conhecimento), ela deve ser pensada quando se faz novamente o planejamento ou replanejamento das ações educativas, semanalmente ou diariamente.

Esse fato está explícito na fala da professora Lírio que afirma:

Planejo de acordo com o conteúdo para atender o objetivo final do conteúdo, só que nem sempre acontece do mesmo jeito, pois como te falei, às vezes, eles atendem com mais rapidez, às vezes, leva mais tempo para compreender. Então tem que deixar aquele planejamento flexível que eu possa voltar, ou de repente ali está bom vou só fixar né? Quando eles não dão conta, deixo pro dia seguinte, deixo de trabalhar o do dia para trabalhar em outro momento, no dia seguinte. E quando vejo que os conteúdos vão e voltam né? A gente vai trabalhando, ele vai voltar. Aí eu coloco para voltar um outro dia e marco lá, pra começar de onde eu parei, para encaixar [sic] (Professora Lírio, escola II, entrevista).

Essa flexibilidade do planejamento pautado pelas necessidades dos alunos, exige do professor uma atenção para com o processo de revisão do planejamento, elaboração, avaliação constante, ou seja, a compreensão que:

o importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejamento inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadeamento de situações desafiadoras, intrigantes e exigentes para os alunos aos retornos que esses produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios que se apresentam, é a marca da identidade do processo de ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude (FRANCO, 2012a, p. 151).

Outro fator que a partir da fala da coordenadora é importante destacar é que fazer planejamento ou rotina é opcional na escola I:

Alguns fazem a rotina outras fazem planejamento, é opcional, guardo na pasta e dou o visto nos planejamentos. Olhamos os livros para ver qual atividade pode ir para casa, e qual não, pois às vezes, acontecia assim, o professor não dá uma olhada no livro, mandava para casa atividade que tinha escrito “com seu professor, responda...” aí lá vinha o pai. Aí tive que mudar o planejamento, eu pego meu livro, e a professora o dela. Peço os planos, é uma extrema necessidade, no livro já vem os objetivos, custa ler, quando ele pega e escrever. Dou sugestões, para a aula ficar melhor (Coordenadora Girassol, escola I, entrevista).

Observa-se que há flexibilidade entre planejamento e rotina, que são muito diferentes do ponto de vista não apenas da estruturação, mas também da concepção. Isso demonstra que no Projeto Político Pedagógico da escola não está claro a linha a ser seguida, posto que o livro didático foi colocado na condição de referência, seja para a organização temporal das aulas, seja para o pensar sobre os

objetivos a serem alcançados, pois a própria coordenadora sugere que retirem apenas dos livros didáticos, o que deixa transparecer que isso algumas professoras não fazem, uma vez que chegam a mandar para casa atividades cujo cabeçalho está escrito para se fazer com a professora. Outro dado é que a coordenadora dá visto no caderno de planejamento ou recolhe uma cópia da rotina da professora. Se ela faz assim, o momento do planejamento não é para planejar e sim para mostrar o que fez. O ato de planejar é feito solitariamente em casa, pois a diretora Jasmim afirma que as professoras não se encontram, devido outras atividades, estudo ou outro trabalho e quem faz o elo entre elas é a coordenadora pedagógica. Assim, a mediação entre estas professoras passa a ser a coordenadora pedagógica, que se reúne individualmente com cada uma e o livro didático que “estabelece” uma sequência temporal e de conteúdo a ser seguida.

A respeito do livro didático, a professora Tulipa confirma que o utiliza como referência principal para o planejamento, e como esse mudou. O domínio das atividades nele presentes exige um aprofundamento diário:

Seleciona o que os alunos devem aprender: Eu vou ser bem sincera, esses livros, principalmente os que chegaram agora, eu acho que eles têm muito pouco tempo de abordagem de um assunto. Tem lá adição, passam duas páginas e já vem outro conteúdo, então como é muito conteúdo, a gente não tem muito tempo para enfatizar bem, pois a gente tem que dar conta do livro para aplicar avaliação, né, pra desenvolver todas as atividades, a gente desenvolve, depois a gente continua a reforçar mais no caderno, com as atividades extras. Em decorrência disso, de já ter um assunto e daquele assunto, já tem que parar para partir pra outro assunto, porque senão a gente não dá conta de terminar. Aí só depois quando a gente vê que já está num certo ponto que pode parar, pra enfatizar mais é que gente... Então em cada assunto, assim, eu costumo enfatizar em três aulas e aí pra tentar partir pra próxima (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

O livro didático para uma ou outra professora é um recurso que é usado também como parâmetro para a organização temporal das aulas e do processo de aprendizagem das crianças. Assim a adoção de um livro didático passa a ser usado pelas professoras como apoio, quase que incondicional. Um dos principais recursos usados no dia a dia da sala de aula, configurando-se em instrumento para controlar e ordenar o tempo de aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor. Passa a

ser o parâmetro e o eixo sob o qual se organiza o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Principalmente na turma da professora Tulipa, é pelo livro didático que ela estabelece o tempo dos alunos e do seu percurso didático. Pela maneira como trata com naturalidade esta prática, isso tornou-se um hábito, sendo que este ano a coleção de livros mudou e ela ainda não está familiarizada com o tempo que precisa empregar para completar o livro, dentro do ano letivo.

A professora pega o livro didático de História e fala, “exemplo: o primeiro semestre, tem os capítulos tudinho. E o livro 2 vai ser do segundo semestre já né. Agora eu trabalhei até o capítulo 2 de história, para a prova, daí eu dei uma parada, dei revisão. Ai depois na semana que vem a gente já vai entrar na unidade 2 e no segundo bimestre (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

Para a professora Lírio, ainda que o livro didático não tenha o mesmo peso, ela o utiliza diariamente e nos momentos de planejamento junto com a coordenadora pedagógica como referência e ordenamento. A utilização do livro didático, como referência organizacional do tempo de ensinar e aprender, revela uma aproximação das práticas destas professoras e escolas muito próximas da pedagógica tecnicista, na qual os recursos eram mais importantes que os sujeitos que os manuseavam, assumindo, portanto, a condição de instrumento principal. (cf. SAVIANI, 2008). Nessa pedagogia, os sujeitos ficam subjugados ao instrumento que deixa de ser um recurso e passa a ser o mediador principal para o processo de aprendizagem, a função do professor e aluno é apenas respondê-lo e cumpri-lo.

A professora Lírio, embora utilize o livro didático como referência, já consegue perceber nele algumas lacunas e por isso busca em outros lugares informações para completar a atividade.

O livro didático e as coisas que eu pesquiso por fora para fazer essa interligação bacana, pois às vezes o que tem no livro didático não supre a necessidade do que precisa abordar, aí às vezes, eu pesquiso por fora e vou para o livro didático, ou vice e versa, às vezes, ele supre ainda que pouco, eu vou buscar fora. Procuo utilizar, pois querendo ou não ele é dado e a escola precisa utilizar, por mais que não seja tão bom. Mas eu sempre busco muito, até mesmo para me preparar, pois eles fazem muitas perguntas e eu fico preparadinha (Professora Lírio, escola I, entrevista).

Outra questão levantada pela professora Lírio, em relação ao trabalho que leva para casa, é a confecção ou organização dos recursos didáticos a serem usados durante a aula. Por recursos didáticos compreendemos o que Soares e Santos utilizam para definir artefato escolar:

É, portanto, tudo aquilo que, independentemente do contexto de sua criação, propósito, função e manual de instrução, é *usado* por professores e alunos em suas práticas cotidianas de *aprenderensinar*, *dentrofora* das escolas, de modo a alargar as possibilidades para a realização dos Currículos compreendidos como redes de relações, significações, *saberesfazeres* e poderes (SOARES E SANTOS, 2012, p. 311).

Ou seja, o recurso didático é muito mais do que convencionalmente foi fabricado para servir a esse fim, mas também, outros objetos, coisas e até pessoas que no desenrolar do processo podem ser utilizados e também contribuir positivamente para que o aluno se aproprie e construa um conceito que só a fala da professora não é suficiente.

Ao serem questionadas se levam trabalho para casa e com qual frequência, as professoras respondem:

Muito, todos os dias, levo de acordo com o que está sendo trabalhado na aula, um exemplo: os sólidos geométricos, que levei para casa, pois os alunos não iam conseguir fazer, porque é muito complicado e as figuras não estão bem organizadas, e assim vai levando. Quando é texto eu procuro os descritores, o que eu posso tirar daquele texto. Eu sempre estou levando trabalho para casa, pensando em cada aluno, como cada aluno vai se sair. Dedico, às vezes a tarde e em outros momentos a noite, para fazer estes trabalhos (professora Lírio, escola II, entrevista).

Sim, praticamente todo dia, principalmente agora que a gente tá com esse novo material, precisa dar uma olhada e tem que planejar as atividades extras para colar no caderno, tem que ver o que vai precisar de material didático pra executar as atividades. Por dia demoro uma hora e meia, se eu colocar para fazer todo dia, todo dia eu levo, todo dia tenho que fazer alguma coisa. Tem que dar uma olhada no que vou dar amanhã, separar isso aqui para a aula de amanhã. Faço à noite ou então quando eu estou trabalhando à noite eu faço no final de semana, mas mais é à noite [*sic*] (professora Tulipa, escola I, entrevista).

Percebe-se uma constância entre as duas professoras no que se refere a levar trabalho para casa, ambas o fazem todos os dias, uma vez que ficam na

escola apenas as 4 horas dedicadas ao trabalho de sala de aula, ainda que tenham os contratos de 25h semanais. As cinco horas a mais, são, portanto, utilizadas em casa. Contudo, não seriam mais produtivas se no ambiente escolar elas pudessem, em horários nos quais não estão com as crianças, conversar sobre o processo de aprendizagem dos alunos, as dificuldades encontradas e as alternativas possíveis e assim, irem para suas casas sem o compromisso de também lá continuarem trabalhando?

A professora Lírio afirma que leva para casa os recursos que utiliza para fazer, e o exemplo dado são as formas geométricas, que a princípio, eram para serem feitas pelas crianças, mas devido à complexidade da montagem, considerou as crianças incapazes de fazer. Porém, ainda que levasse um tempo maior, ver ou construir um sólido geométrico, seria para as crianças um momento de aprendizagem muito mais significativo do que pegar nele apenas pronto e identificar seus vértices, marcas e arestas. Porém, por outro lado, é preciso considerar que nem todos os recursos podem ser feitos pelas crianças, mas a participação deles no processo é tão importante quanto o conhecimento fim que produz.

Ao serem questionadas sobre a utilização de recursos em sala de aula, as duas professoras disseram que não gostam muito, preferem a explicação, ou a utilização do livro didático. Assim, os recursos mais utilizados pelas professoras são: quadro, caderno e livro didático. Isso pode ser confirmado em seus depoimentos:

Eu acho que eu estou até pecando um pouco de não utilizar, em relação ao tempo que eu acho pouco para desenvolver as atividades, mas o que eu mais utilizo são os encartes dos livros, algumas aulas no *Datashow*, principalmente, assim quando é questão de arte, eu levo lá pra salinha, laboratório, para passar o material para eles, aí tem cartazes, encartes. Os que eu mais uso são os encartes, talvez seja pela questão da clientela, como são alunos que não tem muita dificuldade para aprender, muitos já sabem ler, já sabem escrever. Como eles já estão bem encaminhados a gente não tem grande necessidade de estar trazendo esses recursos, a gente utiliza mais do próprio material. E quando surge essa necessidade, é que eu começo a trabalhar de forma diferenciada, aí eu trago pra eles os materiais: jogos e quebra cabeça, produzidos por mim (professora Tulipa, escola I, entrevista).

Não busco muito recursos didáticos, pois não gosto deles, eu acredito que eles percebendo que eu estou fazendo vão dar mais atenção que eles verem sendo reproduzido por outro instrumento, então eu prefiro eu mesmo estar fazendo, que passar *Datashow*, é

claro, que às vezes, é bacana, mas só às vezes, prefiro fazer no quadro mesmo eles prestam mais atenção.

Uso mais os que eles precisam para manusear. *Datashow* essas coisas não gosto não, demanda um tempo maior que eu acabo perdendo. De estar ensinado de estar mostrando, aí eu recorro às figuras, desenho, do que recorrer à multimídia, toma muito tempo (Professora Lírio, escola II, entrevista).

Ainda que os recursos tecnológicos, como projetor de multimídia, estejam presentes na escola, a falta de familiaridade das professoras com os mesmos as induz a ter uma atitude que os descartam de sua utilidade em sala de aula, como recurso que pode favorecer a aprendizagem dos alunos. Isso confirma a ideia de que o tempo para a utilização desses recursos dentro da escola ainda não foi previsto, e pelo domínio muitas vezes aquém das necessidades, demanda para sua utilização um tempo bem maior para preparação e montagem.

No caso da professora Tulipa, que dá ênfase à utilização do livro didático e dos encartes presentes nele, aconteceu dois fatos intrigantes em suas aulas: a atividade do livro sugeria a utilização de dicionário, na aula de Português, e calculadora, na aula de Matemática. Nas duas ocasiões a professora não tinha providenciado o recurso e nem solicitado aos alunos, de modo que a aula ficou comprometida, uma vez que ao perceber que a atividade pedia aqueles recursos, ela pediu aos alunos, mas apenas uma criança tinha e emprestou à professora.

A partir dessas e de outras considerações, a partir da prática dessas duas professoras, podemos inferir que pela falta de uma intencionalidade comum, nas escolas pesquisadas, o professor pode não ter consciência de seu papel na educação das crianças, chegando a ter uma prática docente que não se traduz como prática pedagógica, assim:

a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012a, p. 160).

O desafio que se põe hoje é o seguinte: como o professor que não tem no ambiente escolar (esse trabalho comum intencional) pode trabalhar de modo que a sua ação se configure como uma prática pedagógica?

A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, esse professor tem uma atuação pedagógica diferenciada; ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno (FRANCO, 2012b, p. 178).

Assim, a prática pedagógica que defendemos está pautada na consciência de que o professor tem de seu papel na formação integral do aluno, intencional. Dessa forma, tudo o que é planejado e executado dentro da sala de aula é integrante de uma proposta de formação. E a maneira como é realizada será significativa na vida do educando. Assim,

Posso afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto de seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal (FRANCO, 2012b, p. 178).

As professoras pesquisadas não apresentam uma percepção ampliada sobre sua prática e seus significados em termos de sentidos sociais e políticos do trabalho realizado na formação da criança. Por isso, a princípio, vamos trabalhar o que as professoras entrevistadas definem como uma aula que considera de acordo com sua concepção de aprendizagem. A professora Tulipa relata:

Se você for trabalhar mesmo ao pé da letra, vai fazer produção, depois vai tirar uma aula para trabalhar aquela correção, não é só fazer produção e deixar lá, o certo é você explorar, vou colocar no *Datashow*, vou digitar aqui o texto do jeito que o aluno fez, vou trabalhar o que aqui a ortografia, então isso, demora mais tempo.

O tempo dedicado ao trabalho responsável e pensando na formação do aluno, mesmo que esteja fora do tempo previsto para concluir o livro didático, precisa ser considerado, pois uma aula na qual o aluno entende o texto e como deve escrever a partir de sua produção representa mais em sua vida do que apenas produzir textos e não receber retornos sobre eles.

A professora Lírio, também narra uma sequência de atividades em que explora os vários aspectos de um texto, possibilitando aos alunos estabelecerem conexões importantes.

A gente estava trabalhando com o conto de fadas, lê, mostra, analisa a estrutura do gênero, compara com outros que eles já estudaram, daí eu vou retirando atividades de produção, atividades de escrita, atividades para quem não está alfabetizado ainda, comparar o texto com o que eles já sabem. Quando dá um eixo, aí eu vou ligando para Matemática e para outras disciplinas, para ver se isso chama a atenção deles. Pois nem tudo chama atenção. (professora Lírio, escola II, entrevista).

Observa-se uma atividade sobre gêneros textuais, que além de ser significativa e explorar os diferentes aspectos, está aberta ao diálogo com outros conhecimentos de outras áreas.

Assim, idealmente, as professoras possuem uma concepção de ensino mais ampliada, mas na prática cotidiana, por conta de ter que cumprir os prazos e conteúdos, esta concepção ampliada permanece no esquecimento. Reforçando o entendimento de que muitas vezes a preocupação mais imediata do professor, em função do processo de alienação, é “dar o seu conteúdo” e “defender sua sobrevivência”. (VASCONCELLOS, 2014, p. 12). Esse fato, empobrece o trabalho e a aprendizagem dos alunos. Um exemplo dessa necessidade de “defender sua sobrevivência” é a tática utilizada pela professora Lírio ao pedir que escrevam o cabeçalho completo em vários cadernos durante as 4 horas de aula, ainda que para a aprendizagem dos alunos esta atividade não seja significativa. A docente garante que os alunos ocupados não façam barulho e ela consiga passar nas cadeiras, ou apenas descansar um pouco ou organizar algo de que precise para a aula.

A prática cotidiana das professoras revela uma ênfase na metodologia de explicação dos conteúdos por parte da professora, com poucas interferências dos alunos.

Para a apresentação dos conteúdos, é uma constante a professora utilizar a explicação. Nos dez dias de observação em sala de aula, a explanação por parte das professoras para introduzir os conteúdos é uma constante. Nos trechos do diário de campo podemos ver alguns exemplos:

Na turma II, a professora começa uma explicação sobre os pontos cardeais. Inicia a explicação de onde nasce o sol e onde se põe. As crianças se confundem. A professora explica por duas vezes e depois pergunta. As crianças respondem. Mas uma das crianças diz que está perdido. A professora olha para ele e não diz nada. (Diário de campo).

Nesse trecho, está presente que a professora utiliza a explicação para introduzir um tema novo e repete a mesma explicação por mais duas vezes. Ao perguntar às crianças se estas entenderam, a maioria diz que sim, porém uma afirma estar perdida. A professora, que já havia feito a explicação por três vezes, ignora-a. Será que outras crianças não estariam também “perdidas”, uma vez que a explicação oral, em alguns casos não é suficiente para que os alunos consigam aprender o conteúdo? A postura da professora deixa transparecer que esta criança se tornou invisível em sua condição e necessidade. O fato de ela ter falado é o mesmo que ter ficado calada, sem entender. Isso não leva a professora a buscar outras formas de fazê-la apreender o que estava sendo ensinado.

Em outra ocasião, os alunos apresentam dificuldade em somar. A professora explica, mas as crianças ficam em dúvida. Apesar de continuarem em dúvida, ela vai adiante com o planejamento. O fato de as crianças estarem com dúvidas não permite a professora parar o que fora planejado para atender suas necessidades.

Na turma da professora Tulipa, para ensinar sobre os pontos cardeais, ela assim procede:

A professora lê o texto presente no livro, as crianças acompanham, uma criança dá exemplo com o próprio corpo espontaneamente. A professora diz: “quando não tinha relógio as pessoas se orientavam pelo sol”. Explica os pontos cardeais com o próprio corpo, dá exemplos, duas crianças se levantam para mostrar com o corpo que entenderam. Algumas ficam caladas. Ela passa para a atividade, sem questionar os alunos se têm dúvidas (Diário de Campo).

A professora parte do texto presente no livro e a primeira interferência é feita por um dos alunos. A professora aproveita a fala dele e acrescenta uma informação

que não estava presente no livro, utilizando o próprio corpo para mostrar a localização dos pontos cardeais. Dois alunos se sentem motivados a falar e mostrar, mas a grande maioria continua calada. Isso nos leva a questionar: de fato entenderam? Ou apenas não querem se expor?

Se por um lado a não explicação da professora sobre o conteúdo possibilitou a participação de alguns alunos a mais, até demonstrando mais envolvimento deles na aula, por outro, com recursos, e em outros ambientes da escola, no qual era possível observar o sol, a compreensão das crianças sobre esse assunto seria mais significativa, e as respostas das atividades não precisariam ser respondidas no quadro para serem copiadas pelos alunos. Os recursos didáticos são mediadores entre o conhecimento e os alunos, “se o professor leva para a sala de aula uma mediação fraca, mistificada, que não revela bem a estrutura do real, fica mais difícil para o aluno chegar ao concreto”. (VASCONCELLOS, 2014, p. 80). Assim, a aprendizagem fica apenas na superficialidade, não chegando a seu fim.

Um fato interessante é que, ao repetir a explicação várias vezes e o aluno não entender, a professora faz a tarefa por ele, sugerindo que mais importante do que o aluno compreender é ele completar a contento a atividade.

Talvez o fato de as professoras estarem presas à explicação a partir da fala e do que está à mão, não as permitam explorar ou buscar outras formas de envolver as crianças e tornar o conhecimento mais significativo. Como afirma Fichtner (2012), a escola e a ação dos professores estão cheias da cultura do instrucionismo que é permeada pela necessidade de expor os conceitos como algo fora da vida dos alunos.

Cultura do instrucionismo, nesta cultura, “ensinar significa explicar um conteúdo, sobretudo conceitos científicos. Nessa cultura do instrucionismo, conhecimento se transforma em objeto ‘petrificado’, como algo dado, imutável, estereotipado, que não se renova a cada nova compreensão. E os alunos tornam-se depósitos, garrafas que precisam ser enchidas de conhecimento. Essa cultura de instrucionismo é marcada pela rotina quase dogmática das aulas, pela expectativa de aprendizagem centrada na figura do professor” (FICHTNER, 2012, p. 221).

Essa cultura do instrucionismo não permite ao professor fazer da atividade de sala de aula uma prática pedagógica, pois está enraizada em práticas de reprodução sem significado dos conteúdos instrucionais. A exigência da participação

do aluno, do pensar, de ter iniciativa, fica reduzida à realização de forma mecânica e aligeirada das atividades planejadas. Há ainda o receio de possibilitar aos alunos uma postura de indisciplina.

Ao ser questionada sobre as razões pelas quais segue esta forma de organização temporal, na sala de aula, a professora Lírio assim se expressa:

Porque é o que se encaixa nessa turma, diferente das outras turmas, tudo baseado na turma, como ela me dá uma resposta melhor, se a turma não me dê uma resposta boa eu vou por outro caminho, vou testando, testando, testando, até ver qual é a melhor opção, ainda não consegui chegar nesta melhor opção, ainda estou tentando, é muito difícil, os meninos não têm limite, não tem educação e o pai quer que a gente faça isso em 4 horas, além de alfabetizar e dar aula. Complicado [sic].

O modo como essa professora organiza o tempo na sala de aula é o fornecido pela coordenação que trabalha todos os dias os eixos de Matemática e Português e dois dias na semana os demais eixos. Mas em alguns momentos, a partir da observação, foi possível perceber que há dias na semana em que foram trabalhados apenas conteúdos e assuntos referentes ao ensino de Português e Matemática, talvez por conta da sua preocupação em alfabetizar. O modo como ela coloca parece deslocado do ato de dar aula, como se fosse uma atividade extra.

É interessante o destaque que ela faz a respeito da turma, e do que nela se encaixa, além de que ainda está testando para chegar a melhor opção, pois o que vem fazendo ainda não está ajustado às necessidades das mesmas. Se por um lado demonstra certa dificuldade em encontrar algo que dê certo, por outro, a diversidade presente em uma sala de aula com 34 crianças de fato não é algo simples de administrar. Mesmo que o professor tenha uma prática pedagógica, esta precisa ser revisitada para atender as necessidades dos alunos daquela turma específica, assim, como afirma Franco (2012b):

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está sempre em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar e refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (FRANCO, 2012b, p. 186).

Os desdobramentos desta prática na sala de aula têm um grande impacto na aprendizagem dos alunos. Esse aspecto será o que iremos apresentar no próximo tópico desta seção.

5.3 O TEMPO DE APRENDER

A fala da diretora Jasmim, ao ser questionada sobre qual tempo era priorizado pela escola “o tempo de aprender”, revela a importância deste tempo para qualquer estabelecimento de ensino que se propõe, de forma intencional, a educar as crianças.

O tempo de aprender, mesmo que seja brincando, esse tempo precisa estar destinado para a aprendizagem dos alunos, seja para conteúdos atitudinais, procedimentais, conceituais, mas o tempo dentro da escola precisa ter a função de aprendizagem, todo o tempo tem que ser aproveitado para a aprendizagem, não pode ser desperdiçado, mesmo que esteja brincando, mas ele está aprendendo. Todo tempo é destinado para aprendizagem, mais lúdico, menos lúdico (Diretora Jasmin).

Para este tempo deve convergir todos os tempos existentes na escola, o tempo que a professora e coordenadora pedagógica dedicam planejando, organizando material, pesquisando. O tempo dedicado à limpeza do espaço e conversa com os pais, o tempo de cada sujeito que está presente no ambiente escolar. “É assim que a escola e o ensino, pela mediação do professor, existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade” (LIBÂNEO, 2012b, p.43).

Mas como priorizar esse tempo em um ambiente no qual convivem muitos tempos subjetivos ou cronológicos ditos essenciais? A pretensão dessa subseção é, a partir das observações e dos dados obtidos junto ao grupo focal, problematizar algumas questões referentes a este tempo tão difícil de mensurar. Isto porque seus protagonistas são diversos ainda que, na maioria das vezes, tenham a mesma idade cronológica, ou seja, o aluno é um sujeito concreto:

o professor na sala de aula não se defronta como o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se

enquadra no modelo descrito pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir (SAVIANI, 2011, p. 71).

Esse aluno concreto, com o qual o professor lida diariamente, está longe de ser o aluno ideal, pensado pelos professores, desconsiderando o reconhecimento real dos mesmos e de suas condições materiais e históricas.

Um primeiro aspecto a ser ponderado refere-se ao tempo da indisciplina. Se por um lado a indisciplina representa resistência a uma determinada forma de fazer do professor e/ou insatisfação ou incapacidade do aluno em alcançar determinados objetivos para ele estabelecidos, por outro lado, questões extraescolares podem também interferir neste aspecto.

Esse ponto de vista será abordado a partir da seguinte perspectiva:

Hoje, é raro vermos professores punindo alunos com castigos físicos, mas a estrutura de autoritarismo na relação professor-aluno permanece praticamente intocada na escola, quando alunos passam o turno escolar quase inteiro obedecendo a ordens abstratas, mas inquestionáveis, muitas vezes feitas aos gritos e gesticulações, além de terem seus movimentos e pelas palavras impedidos, ou seja, devem ficar o tempo todo, sentados, de frente e sempre em silêncio (SOUZA e VIÉGAS, 2012, p. 386).

Na observação realizada nas duas turmas, foi possível perceber uma diferença grande no que diz respeito à disciplina dos alunos. Enquanto uma turma respondia aos comandos da professora, sem precisar muito esforço por parte da mesma, na outra, em vez disso, a educadora precisava exaltar a voz, ser rude com eles, e até falar coisas nada apropriadas para se falar a um grupo de crianças que a tem como referência.

Embora as duas turmas de crianças precisassem ficar a mesma quantidade de tempo sentadas e viradas para a frente, copiando ou escutando a professora falar, um grupo delas se comportava diferente. O que os motivava? Uma primeira possibilidade é a quantidade de alunos na sala de aula, uma turma de 35 alunos, dos quais 7 não estavam alfabetizados, e, portanto, não viam qualquer interesse nas atividades propostas pela professora, pois a única coisa que conseguiam era copiar do quadro, em um ritmo menor que as outras crianças, já que copiavam letra por

letra ou sílaba por sílaba. Após perderem o interesse, a tendência era começar a conversar ou fazer coisas que não estavam programadas para o momento.

Devido ao tempo destinado à realização das atividades, alguns alunos resolviam-nas de forma mais demorada, enquanto outros terminavam mais rápido, pois apresentavam mais velocidade e domínio da leitura. Passados os 10 minutos esperando, eles começavam a bagunçar na aula, pois a eles era pedido somente que esperassem e em média a diferença entre os que terminavam primeiro e os últimos era de 20 minutos.

Bom aluno será aquele acelerado, que aprende os conteúdos preestabelecidos nos tempos preestabelecidos. Mau aluno será o lento, não tanto aquele que não aprende os conteúdos, mas aquele que não os aprende nos tempos e ritmos predeterminados. Na base da classificação e julgamento dos alunos poderemos encontrar um parâmetro: a relação dos tempos dos educandos com os tempos predefinidos pela escola (ARROYO, 2011, p. 204).

Assim, o bom aluno que termina rápido a atividade, quando pensamos que não são os únicos dentro da sala de aula, pode atrapalhar o processo dos demais. A postura da professora poderia ser envolvê-los no processo de ensino dos colegas.

A partir da observação feita em sala de aula é possível inferir que a agitação da professora Lírio pode ser consequência também de se colocar 34 crianças com ritmos e necessidades diferentes de aprendizagem, o que passa a ser um desafio. Um dado interessante a este respeito é que, por ocasião de um feriado utilizado como dia letivo pela escola, faltaram 10 crianças e como consequência a aula foi bem mais tranquila. Com clima proveitoso e bom comportamento, a professora não precisou alterar a voz e mesmo assim conseguiu a atenção de todas as crianças para a realização das atividades.

A turma da professora Tulipa, que tem 24 alunos, do ponto de vista disciplinar, apresenta um clima organizativo, bem mais estruturado e tranquilo, o que nos leva a inferir que a quantidade de alunos em uma sala de aula é um dos fatores que interferem no comportamento dos alunos e, conseqüentemente na aprendizagem dos mesmos. Porquanto se torna difícil acompanhar individualmente uma quantidade grande de alunos e perceber as suas reais necessidades de aprendizagem.

Quanto a ficarem sentadas por muito tempo, sem poder mexer-se, apenas obedecendo à professora, foi uma questão abordada pelas crianças no grupo focal. Foi proposto às mesmas que sugerissem como poderia ser organizado o tempo na escola. Das 12 crianças, 10 falaram que diariamente deveria ter aula de Educação Física, pois lá eles podem correr, movimentar-se e retirar do corpo o mal-estar e despertar. Ao invés disso, essas “são crianças que, na escola, podem fazer cada vez menos movimento pessoal, pois as atividades demandam que fiquem sentadas nas carteiras, fazendo o que foi determinado pelo programa escolar, e geralmente de maneira individual” (SOUZA e VIÉGAS, 2012, p. 391). Assim, se verbalmente por não terem a oportunidade de falarem em sala de aula à professora sobre suas necessidades de movimento, o corpo reage, meio que instintivamente levantando da cadeira, mexendo com o colega, circulando ou, simplesmente, indo apontar o lápis, ação permitida nas salas observadas.

Além disso, as possibilidades de interação com os colegas são sempre mais reduzidas, uma vez que o período dedicado a isso passa a ser restrito ao recreio. No grupo focal as crianças disseram que este poderia ser ampliado, uma vez que nesse momento podem conversar, brincar e se movimentar como desejam.

Assim, se torna cada vez mais urgente que professores, coordenadores pedagógicos e diretores escutem a voz das crianças, que diferente do que se costuma acreditar, elas gostam sim de ficar na escola e até aceitam essa forma de fazer, mas possuem necessidades que precisam ser consideradas para que o processo de aprendizagem delas seja garantido. Desse modo, a indisciplina será superada na medida em que estes sujeitos podem ser escutados, além disso:

Tal tarefa é possível apenas na medida em que, para além de dizermos às crianças a aos jovens o que eles não podem ou devem fazer, apresentemos caminhos, possibilidades, e, sobretudo, escutemos mais o que eles têm a dizer, o que pensam, o que temem, o que desejam (SOUZA e VIÉGAS, 2012, p. 390).

Ao invés disso o que vemos é uma sequência de ameaças feitas diariamente às crianças, caso não obedeçam ao estabelecido pela escola e/ou professora.

Uma das alternativas muito utilizadas para o controle da indisciplina, já apontada em tópicos anteriores, é recorrer ao contato com os pais, ou seja, dizer as crianças que vão chamar ou entrar em contato para que elas mudem de atitude.

Vasconcelos (2009) ao se referir sobre a participação da família, para resolver o problema da indisciplina dentro do ambiente escolar, aponta que a família pode sim contribuir positivamente neste sentido, pois além de poder auxiliar no trabalho da escola, ela é responsável por trabalhar com as crianças aspectos indispensáveis, dentre eles aponta: socialização primária, no que diz respeito à criação de vínculos afetivos; o desenvolvimento de valores, que pode ser ou não apoiado na perspectiva da justiça social em prol de um mundo melhor para todos, ou de que o vencimento pessoal e individual é mais importante que o coletivo; e ainda o que o autor considera como mais importante, o papel da escola e dentro dela, a valorização do professor e dos profissionais que estão dentro do ambiente escolar; outro fator é a capacidade que a família tem de estimular o filho à curiosidade e a reflexão; como também estabelecer limites aos filhos como forma de oferecer a eles amor e segurança, não como exercício autoritário do poder; e ainda possibilitem que os filhos desenvolvam a autonomia.

Assim, se a família se compromete em ajudar a escola na formação dos seus filhos nesse sentido, com certeza estará contribuindo com a escola. E a relação entre professor-família e criança estará sendo mais eficaz e proveitosa para o desenvolvimento das crianças.

Um discurso utilizado de forma recorrente nas aulas para diminuir a indisciplina é retirar o recreio ou alguma atividade considerada pelas crianças como prazerosa:

“Vou escrever o nome de quem está conversando, para pegar o lanche e vir para a sala de aula” (professora Tulipa, escola I, Diário de campo).

“Se vocês continuarem conversando vou ter que retirar o recreio de vocês” (professora Lírio, escola II, Diário de campo)

As crianças voltam da aula de Educação Física, a professora senta-se, pede que as crianças abaixem a cabeça e façam silêncio, os alunos continuam agitados e a professora altera a voz, eles param por alguns minutos, a professora pede que peguem o caderno “agora com calma peguem o caderno de Português rapidinho”. Escreve algo no celular, as crianças agitam-se e ela diz: “se eu ver vocês conversando não vou mais alisar não, vou levar direto para a diretora, para trazer você para a reunião” (professora Lírio, escola II, Diário de campo).

A professora conta até três e pede que os alunos organizem o material, eles se agitam e ela diz: “eita, tem menino levantado, eu acho que não vai para o recreio”. Eles sentam. Ela continua “a última vez, organiza o material em silêncio senão vou tirar o recreio de vocês”. “Deixa eu ver quem vou liberar para o recreio”. Bate o sino,

ela chama para formarem a fila sem correr, senão vão ficar sem recreio e acrescenta: “já bateu, vocês estão perdendo tempo, que legal” (professora Lírio, escola II, Diário de campo).

No mesmo dia, enquanto a professora cola uma atividade no caderno das crianças, eles se agitam conversando sobre a atividade, ela diz com voz alterada: “quarta-feira não tem Educação Física para o terceiro ano A pronto”. Eles começam a comentar entre si sobre a atividade colada no caderno e a professora diz: “não é para falar é para fazer em casa”. Pede que os alunos guardem o caderno e peguem a agenda, eles se agitam e a professora diz: “vão continuar ou vou tirar o recreio de amanhã e segunda-feira?” (professora Lírio, escola II, Diário de campo).

Essas falas, no sentido de retirar uma atividade prazerosa como o recreio e a aula de Educação Física, são recorrentes, principalmente na sala da professora Lírio. Porém, o efeito é muito pequeno, poucos minutos. Se a princípio causa um pouco de medo nas crianças, por outro lado, a não execução dos mesmos faz a professora e suas ameaças caírem na incredibilidade. Assim, pouco adianta fazer ameaças diárias que cairão no esquecimento, pois as crianças percebem isso como não verdade. Um exemplo disso é o relato da aluna Flamingo:

Em uma conversa informal no momento do recreio a aluna dirigiu-se a mim e começou a falar da professora dizendo que gostava muito dela, mas que ela mentia. Ao perguntá-la porque dizia isso, a referida aluna disse: “eu estava conversando muito durante a aula e não fiz a atividade, então a professora olhou pra mim e disse: ‘hoje você vai ficar sem recreio’. Fiquei assustada e parei de conversar, mas quando chegou a hora do recreio, ela me chamou para entrar na fila e sai”. Questionei-a, porque você acha que ela fez isso? A aluna responde: “ela esqueceu e foi bom para mim”, questionei novamente porque ela não perguntou à professora. Ela responde: “se falasse algo eu ia ficar sem recreio, como ela não falou, eu aproveitei” (aluna Flamingo, escola I, diário de campo).

Assim, as ameaças que não são cumpridas podem ser entendidas pelas crianças como não verdade, ou práticas irrealizáveis, fato que terá consequências na credibilidade que a professora tem diante daquela criança. Mesmo porque, por outras vezes, ela vai observar novamente e se for uma constante, a fala da professora perderá toda a autoridade, pois o que é falado não é executado.

Outro mecanismo de pressão utilizada pela professora é a ameaça de encaminhar a terceiros, nestes casos a diretora e a coordenadora pedagógica:

As crianças se agitam um pouco e a professora diz a uma das crianças: “já ganhou os dois bilhetes, da próxima vez vou mandar para a coordenadora” (professora Tulipa, escola I, diário de campo).

Ao voltar do recreio a professora começa a colar a atividade no caderno, as crianças se agitam e a professora diz: “acho que vou chamar a diretora”. Eles se acalmam um pouco, mas logo que a professora termina de colar eles já estão agitados (professora Lírio, escola II, diário de campo).

Outra estratégia das professoras para fazer as crianças se comportarem é escrever no quadro ou passar mais atividade.

Uma das crianças questiona: “A senhora tinha dito que não era pra copiar”. A professora responde: “vocês fizeram o quê? Barulho ou silêncio? Como fizeram barulho vão copiar”. E diz a um aluno: “copia que vai cair na prova” (professora Lírio, escola II, diário de campo).

“Está muito barulho, acho que vou suspender a atividade e colocar o texto no quadro” (professora Lírio, escola II, diário de campo).

“Para quem está conversando vou passar mais atividade”. (professora Lírio, escola II, diário de campo).

A professora Lírio ainda utiliza o fato de as crianças permanecerem no ambiente escolar por mais tempo que o tempo regular: “por causa do Tucano, os meninos vão ficar mais três minutos comigo”. Todos fazem silêncio e se viram para frente, e ainda as provas: “daqui a alguns dias vai começar as provas, acho bom vocês se comportarem”.

Pesquisas apontam que os professores gastam muito tempo para tentar amenizar a indisciplina dentro da sala de aula. Assunção (2003) afirma que “os resultados apresentados permitem afirmar que grande parte do tempo do professor em sala de aula é ocupado com o controle, visando diminuir a indisciplina na sala de aula, gerando insatisfação para o professor” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 92).

Essa insatisfação pôde ser vista na professora Lírio que pedia constantemente, às vezes de forma rude (pois a paciência já havia acabado), que as crianças fizessem silêncio ou que se comportassem. A atitude dos alunos aparentemente representa para ela como desinteresse pela aula. Se por um lado sua postura é fruto de uma concepção de que para aprender as crianças precisam ficar caladas, por outro, é sim necessária certa ordem para que as crianças, no respeito umas às outras e ao profissional que as ensina, possam aprender de forma

significativa. Por isso, não somos contrários à disciplina dentro da sala de aula, mas a forma que esta é feita sem levar em consideração o que as crianças têm a dizer e suas necessidades. Por isso:

Apostamos na possibilidade de se resgatar o lugar de autoridade sem que seja necessário recorrer a argumentos e práticas autoritárias. Ou seja, defendemos que é preciso formar nossas crianças e jovens, apresentar valores, sonhar juntos com um mundo melhor, ensiná-los a agir em prol desse mundo. É preciso que não tenhamos ocupar o lugar de referência, de alguém que servirá de exemplo, de inspiração, que ficará na memória como significativo (SOUZA e VIÉGAS, 2012, p. 390).

O professor, neste exercício de autoridade que faz o que diz e é exemplo de autocontrole, segurança e confiança no resultado de seu trabalho, pode, sim, com a ajuda dos pais e demais profissionais da escola, construir um clima no qual se é possível aprender a responsabilidade mútua e os conhecimentos científicos.

Relacionado ao tempo, precisamos considerar algumas vezes a disparidade entre o tempo estabelecido para determinada aprendizagem e o tempo necessário para que esta aconteça, portanto, “os prazos previstos nos planejamentos das escolas nem sempre são compatíveis com as tarefas realizadas: o tempo do planejamento não coincide com o tempo necessário para a aprendizagem do aluno nem com o número de alunos nas salas. (ASSUNÇÃO, 2003, p. 93). Esse aspecto foi também indicado pelas entrevistas em que professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas afirmam:

Organizar o tempo é fácil, agora fazer as coisas acontecer naquele tempo que foi organizado é que é mais difícil, porque às vezes você estipula um tempo para determinada atividade, evento, coisa, e, às vezes, o tempo que planejou foi pouco ou foi demais e então a dificuldade maior é isso, associar o tempo àquela atividade que você vai fazer, para nem sobrar nem faltar. O tempo é mais nesse sentido de você ter uma visão de quanto tempo eu vou gastar para fazer determinada coisa e isso bater, dar certo, a gente faz uma previsão. Por isso, que falei no começo, que esse conceito de tempo é muito complexo, a gente faz uma previsão e, às vezes dá, às vezes, não dá (Diretora Jasmim, escola I, entrevista).

Pensar então que este tempo planejado nem sempre vai ser o que de fato vai ser o necessário é essencial quando se fala do ensino, pois apesar de se

estabelecer um determinado período para aprender determinados conteúdos, nem sempre estes batem.

Por isso a necessidade de, no dia a dia da sala de aula, fazer como indica a professora Lírio:

De acordo com a particularidade deles, alguns conteúdos eles compreendem com mais rapidez que outros, então eu levo em consideração, tudo isso, estou preparada para que seja longo ou para que seja curto. Se ele for curto e eles compreenderem mais rápido melhor, mas, às vezes, é um pouco mais longo, eles não compreendem. Daí eu pego, o tempo que era de algo mais curto e coloco para o mais longo. Seleciono os conteúdos de acordo com o que a coordenação passa para gente, ela diz, você vai trabalhar isso, isso e isso. Daí eu vou buscar lembrando qual a dificuldade deles e vou focar naquelas que tem mais dificuldade, mas dentro da temática que foi passada (professora Lírio, escola II, entrevista).

Pensar interligando tempo, conhecimento e capacidade das crianças em aprender é uma das condições para que o aluno aprenda, ainda que não seja dentro do tempo estabelecido para isso.

No grupo focal, ao questionar as crianças sobre suas dificuldades na escola, metade delas (considerando o total de doze crianças) afirma não ter nenhuma dificuldade na escola ou nas disciplinas. A outra parte que apresenta dificuldade, afirma ser em apenas uma ou duas disciplinas, em sua grande maioria, Matemática. Mas uma das alunas da escola II afirma ter dificuldade em todas as disciplinas escolares, inclusive na leitura, pois ainda não está alfabetizada. Mesmo assim, manifesta grande interesse em aprender e diz não saber por que não aprende. Nas aulas, ela sente-se deslocada, participando apenas como copiadora, retira do quadro quando a professora responde a atividade e ainda de forma muito lenta.

Durante as observações, apesar de a professora ter falado que sete de seus alunos não sabiam ler e escrever, ela não dava pistas de quem eram estas crianças, pois não era dispensada a elas nenhuma atividade ou ação diferenciada para incluí-las. No entanto, foi possível perceber que em casos nos quais a aluna Juriti conversava ou não fazia a atividade, ela era ignorada pela professora. Não sendo possível perceber, em momento nenhum na sala qualquer interesse em incluir essa criança ou fazê-la aprender. A professora Tulipa afirma que quando tinha alunos que não sabiam ler dentro da sala, fazia para eles atividades diferenciadas, trazia jogos, chamava-os em sua mesa para acompanhar seu processo até eles se

desenvolverem e começarem a se sentir mais seguros; pois para ela, a maioria das crianças que não sabem ler e chegam ao terceiro ano já se sentem incapazes e se não forem mais estimuladas que as outras, sairão também daquele ano sem saber ler e escrever, o que é confirmado na aluna acima indicada.

E, às vezes, eu dou um tempo maior ainda para questão da alfabetização porque querendo ou não cada aluno vai sendo alfabetizado no tempo dele, não vai caber a nós, a gente dá todas as ferramentas, mas é no tempo deles, a gente pode estimular, a gente estimula, mas alfabetizar, aprender é no tempo deles (professora Lírio, escola II, diário de campo).

É importante, além de a professora saber que os alunos têm tempos diferenciados, também contribuir para desenvolver neles a percepção de que cada sujeito tem um ritmo próprio, de maneira que a criança que não consegue no tempo estabelecido, não se sinta inferior ou excluída da aula, pois ainda não adquiriu uma habilidade na escola.

As professoras, ao serem questionadas como acompanham o desenvolvimento das crianças, afirmam que durante a realização das atividades, no acompanhamento das atividades de casa, nas avaliações e na participação em sala de aula.

Através da observação, participação, realização das atividades, do ritmo deles. A depender do conteúdo os alunos precisam de mais tempo, nas atividades que vão extra a gente já vai observando, onde eles estão com dificuldade (Professora Tulipa, escola I, entrevista).

Através das avaliações, das sondagens, através do contato com eles no dia a dia, observando o caderno, através da leitura que eles fazem pra mim no começo da aula, tudo isso eu vou avaliando para ver se estão melhorando, se não tá, esse aqui parou, tudo isso aí eu avalio, dia a dia, toda hora, às vezes, até mesmo no comportamento você percebe, quando eles estão alfabetizados apresentam outro comportamento [sic] (Professora Lírio, escola II, entrevista).

Quanto à participação das crianças na aula, seja no momento da explicação, seja enquanto responde às atividades no quadro, é possível perceber que a maioria das crianças permanece calada, principalmente as que se sentam no fundo da sala. Algumas dessas crianças, mesmo que tenham interesse em participar das aulas, não o fazem, ora porque não são chamadas, ora porque não são percebidas. E a maioria delas, apesar de não terem dificuldade com a aprendizagem na escola, não

tem a possibilidade de expressar-se. Outro fator que pode contribuir para que não participem pode ser a timidez, por isso, mais que as outras, precisam de estímulos, pois essa habilidade tão necessária ao desenvolvimento das crianças não pode ser negligenciada. Como elas vão crescer sem capacidade de expressar seus sentimentos, pensamentos e opinião sobre as questões que os afetam se estes não são estimulados a fazerem no ambiente escolar?

Ao ser perguntado aos alunos no grupo focal se tudo que a professora ensinava eles aprendiam, foi respondido que em parte os conteúdos mais aprendidos por eles estão nas disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática, nenhum aluno citou nada aprendido na área de Língua Portuguesa. Mas algumas alunas expressaram que não conseguiram aprender a ler e sobre a pontuação. Se por um lado há ênfase dada pelas duas professoras na ampliação do tempo para ensinar Língua Portuguesa, por outro as crianças não sentem a mesma necessidade, uma vez que ao montar o tempo na escola, entre as 12 crianças apenas duas citaram que queria estudar Língua Portuguesa. Por outro lado, o ensino da Língua Inglesa chama muita atenção dos estudantes, que disseram desejar ter aula desta disciplina diariamente. Quando perguntamos a elas se já tinham aprendido a falar em inglês, alguns alunos começaram a falar palavras soltas ou falar enrolado, sem que pudéssemos entender, demonstrando que a aprendizagem dessa língua é distante.

Algumas atividades e tempos merecem destaque. Entre eles o tempo que a professora Tulipa dedica diariamente, entre 10 a 20 minutos, para que os alunos contem aos colegas a história lida e, logo em seguida, serem sabatinadas pelos outros alunos sobre o conteúdo do livro. Essa atividade, além do conteúdo de leitura, interpretação e contação de história, trabalha também comunicação verbal, elaboração de questões pertinentes ao tema apresentado, atenção para com o colega e colaboração com sua apresentação. Assim, esses 20 minutos dedicado a esta atividade extra pode ser muito mais produtiva que o simples fato de completar o livro.

O tempo de aprender, então, ainda que a priori seja definido um tempo cronológico para acontecer na realidade da sala de aula, é influenciado por várias questões que vão desde um comportamento do aluno, ao seu ritmo de escrever, entender e aprender, ao modo como as atividades são conduzidas. Assim, mesmo que a escola seja uma instituição com finalidades determinadas e intencionalidade, o

fruto do trabalho docente não é fácil de ser mensurado, ou diagnosticado, porém, quanto mais clareza se tem de onde se quer chegar com tal ensino, maiores serão as chances de se alcançar os resultados almejados.

SEÇÃO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo escolar, sobre a responsabilidade dos sujeitos que convivem no cotidiano do fazer pedagógico, pode ser percebido e condicionado por uma multiplicidade de interferências, seja de caráter individual, social, do ambiente no qual estão inseridos, seja da cultura. Assim, o tempo que é produzido e produz a escola é permeado por outros tantos tempos sociais, culturais, subjetivos, dentre outros, que faz dele um aspecto que não pode ser visto separado do contexto no qual ele está inserido. Pois, ainda que para todas as escolas seja oferecido um tempo comum, devidamente organizado, dividido, tendo por base, na maioria das vezes, o tempo cronológico no ambiente escolar as várias temporalidades dos sujeitos e das instituições em si, reproduzem e criam tempos diversos a depender das necessidades daquele ambiente.

Ao apresentar o tempo escolar em sua historicidade, reforçamos o entendimento do mesmo como um tempo próprio da escola, instituição moderna que surge para atender uma determinada função na sociedade, dessa forma também, fruto de lutas de interesse, sejam elas sociais, culturais e individuais. Assim, as condições objetivas sobre as quais este modelo escolar estruturou-se, bem como os discursos difusores da escola moderna graduada, ao defenderem-na como a instituição mais adequada para educar os infantes (com uma distribuição, espacial, temporal, curricular e profissional), até então nunca vista, contribuem para que este modelo se imponha à sociedade como o modelo que melhor atende aos requisitos exigidos para uma instituição com a função de educar. Isto se deu com tamanha força que até os nossos dias esta “forma escolar” perdurou, quase que imutável, impossibilitando que os sujeitos que diretamente convivem no ambiente escolar a questionem.

Mas, apesar da instituição escolar ter sofrido poucas mudanças do ponto de vista estrutural, temporal e organizacional, os indivíduos que compõem este ambiente sofreram mudanças significativas, sejam elas sociais, culturais, e até mesmo individuais. Assim, os sujeitos que convivem no ambiente escolar, mais precisamente professores e alunos, além de lidar com seus tempos, externos à escola, precisam se adequar a um tempo escolar pensado para atender a

determinadas necessidades de um contexto diferente do atual. Assim, os professores no desenvolvimento de seu trabalho, na instituição escolar, encontram um tempo pré-definido e, neste tempo, precisam desenvolver seu trabalho e ensinar o que é proposto aos alunos. Sua práxis então mescla seu fazer cotidiano, algumas vezes inconsciente, aos seus anseios, desejos, sonhos e crenças, presentes em sua subjetividade. Uma luta entre o que ele deseja e o que pode fazer em um determinado contexto.

Os dados empíricos da pesquisa permitem-nos refletir, considerando as contradições da realidade escolar, principalmente no que se refere a pensar um projeto comum e executá-lo, que o trabalho das professoras que participaram de nossa pesquisa, ainda que tenham práticas e intenções, algumas vezes não revelam o engajamento em um projeto maior de educação institucional. E mesmo que elas sejam competentes em determinadas áreas, seu exercício docente foge da intencionalidade educativa, já que não partilham de modo mais amplo, maduro e consciente de uma proposta pedagógica comum que norteia os trabalhos, não apenas delas, mas das demais professoras da escola. Assim, suas ações perdem a dimensão de práxis, pois são desvinculadas de sua intencionalidade, não são capazes de conectar a sua prática cotidiana a uma teoria que a fundamente e aponte pistas das necessidades de mudança da realidade social que as circundam e do próprio aluno que está sobre suas responsabilidades.

Considerando a perspectiva de educação que este trabalho assume (histórico-crítica) e os dados empíricos coletados, podemos inferir que estes revelam um profundo esvaziamento do sentido formativo da escola e do trabalho docente. Pois se considerarmos que a função da escola e, conseqüentemente, dos profissionais que nela atuam é fazer com que os alunos se apropriem dos conhecimentos acumulados (de forma a possibilitar que sirvam de instrumento de luta e de vida) não pode haver, nessa escola, a valorização de alguns saberes em detrimento de outros. A ideia que determinadas crianças não são capazes de aprender, que os pais são culpados pelo fracasso do ensino, que o tempo utilizado com atividades que em nada favorecem a aprendizagem significativa é tempo pedagógico, precisa ser vencida sob pena de descaracterizarmos a escola e sua função social.

A falta de uma proposta comum da qual todos sejam conhecedores e acreditem no seu conteúdo e princípios contribui para que o trabalho docente diário

das professoras se configure como simplificado, esvaziado de significados, como reprodução de tarefas, destituído de uma intencionalidade que se vincule a um projeto formativo mais amplo. Portanto, a utilização do livro didático perde a condição de recurso e assume a função de norteador temporal e organizacional da aprendizagem dos alunos. Fato que empobrece a aprendizagem dos mesmos, uma vez que nenhum recurso substitui a ação intencional do professor consciente de seu papel na educação dos alunos.

Se, por um lado, as famílias estão cada vez mais abdicando de uma de suas atribuições de formar seus filhos, a escola, durante o pouco tempo que tem com essas crianças, não apresenta condições de oferecer todos os conhecimentos intelectuais, atitudinais, sociais, políticos e religiosos capazes de formar o indivíduo pleno. Assim, é fundamental que a escola, em consonância com o projeto pedagógico desenvolvido, tenha sempre mais consciência de seu papel na sociedade e informe de forma aberta e livre aos pais essa função, pedindo-lhes de forma educada e companheira que façam seu papel e, assim, juntos possam formar um ser humano integral.

O Projeto Político Pedagógico, o coordenador pedagógico, o diretor, os espaços e tempos escolares, os professores, os recursos didáticos, dentre outros, como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, perdem essa perspectiva quando não estão direcionados a uma prática comum, intencional e consciente de sua finalidade, de forma que correm o risco de assumir uma condição central no processo e não mediador da intenção final da aprendizagem dos alunos.

Centrar a atenção da escola e de sua ação prioritariamente no processo de ensino desconsidera que este só se completa se houver a aprendizagem. Assim, tudo que a escola planeja e realiza só alcança sua plenitude se os alunos aprendem. Dessa forma, não basta tempos para planejar o ensino, preparar os recursos e completar os livros didáticos, é necessário que os alunos tenham tempo para conhecer, elaborar e fazer as sínteses necessárias para que o conhecimento trabalhado pelo professor seja efetivamente apropriado pelo aluno.

Assim, apesar de o terceiro ano ser o tempo dedicado para fechar o ciclo da alfabetização, temos crianças nesse ano que, mesmo expressando o desejo de aprender a ler, ainda não alcançaram proficiência nesse âmbito. Isso nos leva a inferir que ainda que sejam dadas as mesmas condições objetivas, com o passar dos anos, estes alunos tornam-se invisíveis aos olhos e a ação do professor. Dessa

forma, ainda que o discurso do professor seja no sentido de buscar alternativas para incluir e ensiná-los, na dinâmica da sala de aula, no desenrolar do planejamento, priorizando cumprir o que fora prescrito, tornar-se difícil atendê-los e fazê-los aprender, não apenas o conteúdo daquele ano, mas o básico que ainda não adquiriu. Dessa maneira, a aprendizagem que tem um período pré-definido para acontecer não considera o sujeito aprendente, portanto, quem não consegue acompanhar os tempos definidos será excluído do processo. Essa situação fortalece o caráter excludente da escola como instituição social, inserida numa sociedade capitalista que favorece os mais eficientes.

No que se refere à organização temporal das escolas, estas seguem uma estrutura que se aproxima muito das utilizadas desde a implantação da educação moderna. Fato que nos leva a inferir que para a organização temporal das escolas, não se tem uma consciência de que o tempo escolar é uma construção social, cultural e histórica que pode ser modificada a depender das necessidades dos alunos e da sociedade. O tempo, assim, passa a ser visto não como um dos mediadores desse processo, mas algo ao qual se precisa adequar os sujeitos e o tempo destes, independentemente de sua condição concreta. O aluno, nesse sentido, é visto (na maioria das vezes) a partir de um filtro que o vê como ideal, capaz de se adequar sem reservas ou resistências, ao que fora definido para ele, independente e acima do que é capaz.

O tempo da aprendizagem leva em consideração este aluno fictício, que no tempo determinado aprende tudo que lhe deve ser ensinado e, caso não consiga, passa a ser considerado “defeituoso”. Nessa dinâmica, não se questiona, se a maneira de organização temporal, espacial, ou curricular de fato está favorecendo a aprendizagem dos alunos, pois neles está centrada a responsabilidade pela incompetência deles, uma vez que foi ensinado a todos, na sala de aula, 20, 25, ou 34 alunos.

A pesquisa desenvolvida, tendo como procedimento de coleta a observação, possibilitou-nos registrar muitos aspectos que merecem ser explorados, dentre eles: a utilização do livro didático; a relação entre escola e família e a aprendizagem das crianças; o atendimento dentro da sala de aula das crianças, que no terceiro ano ainda não estão alfabetizadas; a relação professor-aluno; a forma como os professores tratam a indisciplina dos alunos, etc.

Retornando ao problema de estudo – como no ambiente escolar, o professor da primeira etapa do Ensino Fundamental, no município de Rio Branco, organiza o tempo escolar e como esta organização interfere na aprendizagem dos alunos? –, pode-se destacar que a organização temporal feita pelo professor leva em consideração, predominantemente, o desenvolvimento de determinadas atividades dentro de um prazo previsto, em vez de propriamente o aluno na sua condição de sujeito em processo de formação e de desenvolvimento. O tempo destinado às atividades escolares (quatro horas) é parcialmente comprometido com uma série de pequenos afazeres relacionados como: a fila; a escrita de cabeçalho ou rotina em vários cadernos no mesmo dia; copiar do quadro textos enormes; a professora passar colando em cada caderno as atividades dos alunos; dispor as crianças nos lugares/cadeiras; dentre outros. Embora essas atividades façam parte da rotina das escolas e tenham sentido do ponto de vista da formação de um determinado tipo de aluno, não fazem parte da função de uma escola comprometida com a transformação social, política e econômica da sociedade.

Ao buscarmos responder as questões que nortearam esta pesquisa e a escrita deste texto, chegamos aos seguintes achados: o tempo pedagógico, na sala de aula ou fora dela, é organizado tendo como dispositivos organizadores dentre outros, o calendário escolar, o relógio, o sino e o livro didático; as representações mais presentes dão conta de considerar alguns conhecimentos e disciplinas mais importantes; e as práticas são fruto de uma ação, desvinculada de uma ação grupal intencional. Portanto, desligada da prática. O que motiva o professor a escolher determinada forma de organização é muito mediada pela ação do coordenador pedagógico, que pensa e define os horários para as turmas, mas sem se ter clareza do que vem a ser o tempo escolar e as possibilidades diversas de organização do mesmo no ambiente pedagógico, o interesse e afinidade do docente com determinada disciplina, e em alguns casos, pelas necessidades dos alunos. Devido essa multiplicidade de tempos e condicionantes do processo de organização do tempo pedagógico, o professor cria períodos para cuidar e/ou observar a própria saúde, disciplinar as crianças, fazer filas, ensinar e aprender.

Assim, as quatro horas disponíveis na escola são organizadas para ensinar os conteúdos tidos como importantes pela escola e/ou pelas professoras, sem um trabalho de equipe e pedagógico intencional que favoreça a aprendizagem de todos. Percebe-se, portanto, uma organização temporal que prioriza as crianças que

aprendem dentro do tempo prescrito, sem uma conversa com as crianças para identificar suas reais necessidades.

Aprofundar esta temática e obter estes resultados ajudou-me também profissionalmente, uma vez que as indicações e críticas aqui apontadas precisam ser analisadas e vivenciadas no cotidiano da escola na qual trabalho, principalmente, no que diz respeito a como um grupo, da pessoa de serviços gerais à diretora, trabalhar tendo o mesmo sentido e intencionalidade educacional. Assumo, portanto, o desafio de na escola buscar e lutar para que o tempo seja pedagógico e intencional, com cuidado para ver e perceber os alunos concretos e suas necessidades reais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Lúcia. Os espaços e os tempos de aprender e ensinar. In: LIBÂNEO, J. C. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos: entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez..2012.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias de tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO – ABDC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício nº 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2015.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e Condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 13ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1015- 1035, out. 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: artes de fazer**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DUSSEL, Inés. CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo, Moderna, 2003.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo – UPF Editora, 2000.

FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In: LIBÂNEO, J. C. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia – diálogos: entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 33ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia – diálogos: entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012b.

FRAGO, Antônio Vinão. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000ª.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 119, abril-junho, 2012, pp. 379-404. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10 eds. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-90.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. São Paulo. Tese: FUESP, 2008.

GAMBOA, Silvio Sanches; SANTOS FILHO, José Camilo dos (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 8 eds. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A riqueza do tempo perdido**. Educ. Pesquisa. [online], vol. 25, n. 2, p. 109-125, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas – SP, n 1, 2001.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores**. 2 eds. Porto: 2000. P. 31-61.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28. 2012a.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos**: entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 35-60. 2012b.

_____. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, J. C. ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia – diálogos**: entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 333-349. 2012c.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.

MARX E ENGELS. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política Educacional como política social**: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez., 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Bartolozzi Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2.ed., 2013.

PARENTE. Claudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Tese de doutorado. Campinas, SP, 2006.

_____. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, agosto de 2010.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressões Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. BRAZ, Marcelo. **Uma economia política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara, SP: Junqueira e Marin: São Paulo: FAPESP, 2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversas sobre aprenderensinar a ler e a escrever: (nos) alfabetizando com as crianças e sem cartilhas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos**: entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de; **O tempo escolar e o encontro com o outro**: do ritmo padrão às simultaneidades. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A Docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia – diálogos**: entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTI, Angela Madeiros. **Walter Benjamin**: tempo de escola – tempo de agora. Prolegômenos para uma educação de dias feriados. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n.118, p. 205-216, jan./mar. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Texto da palestra proferida no 2º Congresso Internacional sobre a Teoria-histórico-cultural. Agosto 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia – diálogos**: entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M. P. R. VIÉGAS, L. S. As relações entre professores e alunos na sala de aula: algo mudou, muito permaneceu... In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia – diálogos**: entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

_____. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez., 1999.

SOUZA, Ricardo Luiz de Souza. **Os sentidos do tempo**: o tempo histórico, filosófico, cotidiano. São Paulo: Ideias e letras, 2016.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação e sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dezembro de 2000.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez., 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: Fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19ª ed. São Paulo: Libertad, 2014.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 25ª ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VIEIRA, Nuno. A hegemonia do tempo escolar. **Educação e realidade**. Porto Alegre, Ahead of print, 2015.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. Sobre a História e a teoria da forma escolar. **Educação em revista**. Belo Horizonte, nº 33, jun./2001.

ZUBEN. Newton Aquiles Von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, Regis de. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 13ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista às professoras

1. Nome
2. Data de Nascimento
3. Estado e cidade onde nasceu
4. Tem filhos (as) _____ meninos _____ meninas _____
5. Onde mora?
6. Quanto tempo para chegar na escola? Qual meio de transporte usa?
7. É casada. Há quanto tempo?
8. Tempo de profissão
9. Formação _____ Em qual instituição? _____
10. Tem interesse em seguir outra profissão? Qual? Por quê?
11. Por que escolheu ser professora?
12. Trabalha em outros lugares ____ Quais? _____ O que faz? _____
13. O que é o tempo?
14. O que seria tempo escolar?
15. Leva trabalho para casa? Com qual frequência? Quais? Qual tempo dedicada para fazê-lo?
16. Quantas horas fica na escola?
17. Você gosta de ser professora? Por quê?
18. O que mais prejudica seu trabalho com as crianças no cotidiano da escola?
19. Narre uma sequência de atividades que desenvolve no decorrer de uma manhã ou tarde de trabalho.
20. Como você seleciona o que trabalhar e quanto tempo empregar para que as crianças aprendam o que foi ensinado?
21. Como distribui e organiza o tempo escolar diário, semanal, mensal e anual para ensinar tudo que está programado?
22. Quando faz seus planejamentos e como acontecem? Tens possibilidade de sugerir tempos diferentes dos pré-definidos a priori?
23. O que considera ser importante para que o professor desenvolva bem seu trabalho?

24. Para além do trabalho desenvolvido em sala de aula, existem outras atividades nas quais se envolve no ambiente escolar? Quais? Qual tempo dedica a elas?

25. Quais disciplinas e conteúdos sente-se mais segura para trabalhar?

26. Se pudesse, quais disciplinas tiraria do currículo ou deixaria outra professora ministrar?

27. Quais disciplinas considera que deveriam ter mais tempo de aula? Por quê?

28. Como percebe a diversidade de tempo dos alunos e como lida com esta diversidade?

29. Quais recursos didáticos utiliza em suas aulas? E como faz uso deles?

30. Considerando as necessidades dos alunos, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento de atitudes e os ritmos diversos, como você compreende que deve ser organizado o tempo escolar na sala de aula?

31. No tempo que você tem disponível na escola com seus alunos, quais necessidades consegue atender, e quais não são possíveis?

32. Outros espaços da escola, em quais momentos utiliza com as crianças?

33. Como foi definido o tempo para esta turma? O que motivou esta organização?

34. Por que você segue este modo de organizar o tempo de aprendizagem?

35. Como acompanha o processo de aprendizagem das crianças? Quais tempos dedica a isso?

36. Se tivesse possibilidade de organizar o tempo com as crianças de forma diferente, como seria? Por que faria assim?

APÊNDICE II – Roteiro de entrevista às coordenadoras e diretoras

1. Qual sua formação? Em qual instituição? Quando concluiu?

2. Data de nascimento

3. A quanto tempo exerce esta função?

4. Já foi professor (a)? Qual ano? Por quanto tempo?

5. Você gosta de dar aulas?

6. Narre uma rotina de seu trabalho como professora.

7. Narre sua rotina como coordenadora pedagógica ou diretora.

8. O que é tempo escolar?

9. Quais tempos existem no ambiente escolar?

10. Quais tempos prioriza na organização do tempo na escola?
11. Qual a principal dificuldade enfrentada por você em seu trabalho?
12. Como acha que seu trabalho auxilia no desenvolvimento do trabalho dos professores?
13. Quanto tempo você fica na escola?
14. Leva trabalho da escola para casa? Quais?
15. Com base em quais critérios (experiências, parâmetros ou princípios) organiza o tempo na escola?
16. Como o tempo para as turmas é organizado? Quando é feito?
17. O tempo na escola poderia ser organizado diferente? Como? Por quê?
18. O que possibilita ou dificulta a organização do tempo na escola? E na sala de aula?
19. Narre a rotina de uma professora que utiliza bem o tempo?
20. Quais atividades são priorizadas na escola? Por quê?
21. Como acontece os planejamentos das professoras e quem as acompanha?
22. A formação permanente e as reuniões com os professores e demais profissionais da escola, em que tempo acontecem? Quem é responsável por conduzi-las? Como funciona?

APÊNDICE III – Roteiro de observação da sala de aula e da escola

1 - Caracterização geral da turma

Quantidade de crianças ___ meninos _____ meninas _____

Crianças com deficiência ___ quantas ___ deficiência _____

Idade média das crianças _____

Turno _____

Professora _____

2 - O cotidiano escolar

Momento da entrada, recreio, saída;

Espaços utilizados na escola e por quanto tempo;

Atividades realizadas. Quais fixas e quais mudam todos os dias;

Interação entre crianças-crianças, crianças-professores;

Brincadeiras livres ou dirigidas por professores e crianças;

Interrupções durante as aulas, motivos? Frequência?

Conflitos internos à dinâmica da sala de aula são solucionados? Como? E depois de quanto tempo?

Ação da professora para voltar à rotina estabelecida;

Disciplinas trabalhadas;

Conteúdos estudados;

Participação do aluno nas atividades e na apresentação dos temas trabalhados;

Momentos livres sem a interação direta da professora.

3 - Professora

Segue o que fora planejado;

Responde às perguntas dos alunos;

Se tem uma situação imprevista, como reage?

Informa aos alunos a organização temporal das atividades;

Estratégias utilizadas para organizar a turma e as atividades;

Sua relação com os alunos;

Como lida com os conflitos.

4 - Alunos

Participação nas atividades e situações propostas pela professora;

Conversas paralelas;

Situações de conflito;

Realização das atividades propostas;

Brincadeiras livres e dirigidas;

Interação com os colegas durante as aulas;

5 - Coordenação e direção

Interfere nas atividades cotidianas da sala de aula? Como?

Planejamento com os professores;

Atuação nos momentos de conflitos;

Relação professor-direção, direção-crianças.

APÊNDICE IV – Roteiro do grupo focal

- 1 Acolhida das crianças.
- 2 Combinados para participação no grupo;
- 3 Apresentação do tema a ser debatido no encontro;
- 4 Entrega do material para escrita, desenho ou outro tipo de expressão;

- 5 Apreciação dos desenhos (quando for desenho a atividade anterior);
- 6 Conversa livre sobre o tema (se necessário, intervenção do coordenador do grupo);
- 7 Encerramento do grupo

APÊNDICE V - Cronograma das atividades desenvolvidas no grupo focal com alunos (as)

ENCONTROS	TEMA ABORDADO
1º Encontro	Apresentação da pesquisa O tempo
2º Encontro	Tempo na escola
3º Encontro	O que mais gostamos na escola
4º Encontro	O que mudaríamos no tempo da escola

APÊNDICE VI – Questionário respondido pelas crianças participantes do grupo focal

- 1.Nome
- 2.Idade
- 3.Sexo
- 4.Ano no qual estuda
- 5.Com quem mora
- 6.Tem irmãos? Quantos?
- 7.Qual horário estuda
- 8.Bairro onde mora
- 9.Sua casa é longe ou perto da escola?
- 10.De que vem para a escola?
- 11.Normalmente que horas chega à escola?
- 12.Quando chega à escola, o que faz primeiro?
- 13.O que faz quando não está na escola?
- 14.Seus pais trabalham em quê?
- 15.Tem alguma dificuldade na escola? Qual? Como resolve e quem ajuda você?
- 16.Tem dificuldade com alguma disciplina? Qual?