

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO  
NO TRABALHO DOCENTE: RELAÇÕES ENTRE  
O PRESCRITO E O REALIZADO**

**ERNALDINA SOUSA SILVA RODRIGUES**

**PIRACICABA, SP  
2009**

# **A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO NO TRABALHO DOCENTE: RELAÇÕES ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO**

**ERNALDINA SOUSA SILVA RODRIGUES**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA NAZARÉ DA CRUZ**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
UNIMEP como exigência parcial  
para obtenção do título de Mestre  
em Educação.**

**PIRACICABA, SP  
(2009)**

Rodrigues, Ernaldina Sousa Silva.

Organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado / Ernaldina Sousa Silva Rodrigues – Piracicaba, 2009.

116 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba.

Orientador: Profª Drª Maria Nazaré da Cruz.

1. Trabalho docente. 2. Tempo pedagógico. 3. Trabalho prescrito.  
4. Trabalho realizado. I. Cruz, Maria Nazaré da. II. Título.

CDU: 371.12

**BANCA EXAMINADORA**

**Profª Drª Maria Nazaré da Cruz (Orientadora) - UNIMEP**

**Profª Drª Ana Lúcia Horta Nogueira – USP/Ribeirão Preto**

**Profª Drª Roseli Pacheco Schnetzler - UNIMEP**

Dedico à minha bela flor-menina, minha filha, Aline Souza Silva Rodrigues; ao meu companheiro de breve jornada conjugal, Rogério Pereira Rodrigues, e ao meu pai, Manoel Pereira da Silva, que tiveram um tempo significativo neste mundo físico e precisaram alçar “vão rumo ao ninho celestial”. Hoje, estão “à sombra do favor de Deus”.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, razão da minha existência, por possibilitar a realização deste trabalho em todas as dimensões do tempo.

À minha família, fiel e sempre presente, nos bons e razoáveis momentos dessa trajetória: minha mãe, Roberta; minhas irmãs: Evanilde, Ernalinda e Elizabete; minha irmãzinha de coração: Lídia Marques do Nascimento; meus irmãos: Edmundo, Emanuel, Ernaldete e Pedro. Às minhas cunhadas e cunhados, sobrinhos, primos, tios, tias. Família... se o suspiro é profundo, todos estão por perto.

Aos membros da Fé Bahá'í de Pirapora, sempre presentes espiritualmente.

Ao Professor Doutor Márcio Antônio Silva, grande incentivador e, às vezes, “guru”, pelo acompanhamento dessa minha trajetória intelectual e por oportunizar o meu ingresso como professora universitária.

À minha amiga, Maria Aparecida Lemos de Oliveira, pela colaboração nos momentos de ausência junto à Diretoria do Trabalho.

À equipe da Diretoria do Trabalho pelo tempo de carinho e de aprendizagem.

Aos amigos e às amigas da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social pela “torcida”.

Às professoras Simone Duarte, Amélia Alves Barbosa e Vânia Aparecida Nunes Rocha Aguiar pela generosa contribuição e colaboração para com esta pesquisa.

Às escolas municipais, diretoras, professoras, secretária municipal de educação e demais funcionárias que me acolheram com carinho e atenção.

À Martinha, pela valiosa colaboração no início da pesquisa.

À minha querida orientadora, Maria Nazaré da Cruz, pela humildade diante do conhecimento que tem, pela orientação, serenidade e paciência e pelo espírito de generosidade.

Aos professores, mestrandos e doutorandos do Núcleo de Formação de Professores da UNIMEP pelas discussões e valiosas contribuições.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Horta Nogueira e Dr<sup>a</sup> Roseli Pacheco Schnetzler, componentes da banca, pelos apontamentos e indicações de leitura, que contribuíram sobremaneira para o enriquecimento deste estudo.

Às minha amigas: Lilháh, de Mogi-Guaçu/SP, Kátia, do Rio de Janeiro, e Cintia Milene Favaro, de Três Córregos/SP, que se fizeram sempre presentes nesta trajetória.

À professora Edna Guiomar Lopes Guedes, por oportunizar a minha orientação em alguns pré-projetos de pesquisa.

Às minhas amigas Jandira e Jô pelos momentos vividos de intensa “atividade intelectual” em Pirapora e arredores.

Ao my lovely, Zildo Poswar de Araújo, pelo carinho e amor e por compartilhar momentos de angústia, ansiedade e diálogo.

Às minhas queridas amigas e companheiras: Neide Maria Entreportes Silva, pela presença sempre constante e pelo seu espírito de colaboração incondicional, e Ilzerita de Assis Rodrigues, pelo profissionalismo, dedicação e carinho.

Aos amigos e às amigas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

E, em especial, a “Bahá’u’lláh”, meu maior inspirador.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil”.

## RESUMO

Esta pesquisa discute a organização do tempo pedagógico no trabalho docente. Fundamenta-se nos trabalhos de Yves Schwartz (2000), Christophe Dejours (2005), Souza-e-Silva (2004), Amigues (2004), Saujat (2004), Lousada (2004), entre outros, que indicam um caminho entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, não concebendo o trabalhador como um mero executor de atividades. Os estudos destes autores, quando transportados para o ambiente escolar, contribuem para que possamos entender a relação entre o prescrito e o realizado no trabalho docente, permitindo conceber que, no seu fazer diário, na produção do seu trabalho e nas relações com seus alunos, o professor ressignifica as prescrições relativas à organização do tempo na escola. A metodologia orientou-se por uma abordagem qualitativa, conjugando observação em sala de aula e entrevista com uma professora da primeira série do Ensino Fundamental. As análises foram organizadas em dois grandes blocos temáticos: 1) “um dia de trabalho”, levando em conta as atividades de rotina e a distribuição das atividades no tempo, e 2) “tempos e ritmos na sala de aula”, onde se retoma a análise das atividades de rotina e se focalizam os tempos e ritmos de ensino e de aprendizagem. Os resultados da pesquisa permitiram ampliar a compreensão sobre o trabalho real do professor em sala de aula. Indicaram que nas prescrições predomina uma concepção de tempo cronológico, linear, uniforme e sucessivo. Já no trabalho real, que também incorpora e lida com o tempo cronológico das prescrições, está implicada a simultaneidade de acontecimentos no tempo, com rupturas e descontinuidades, com repetições e com sobreposições de atividades da professora e de alunos. Espera-se que essa pesquisa contribua para dar visibilidade à complexidade do fazer do professor em sala de aula, colaborando assim com processos de formação inicial e continuada de professores, bem como com processos de planejamento e gestão educacional.

Palavras-chave: Trabalho docente, tempo pedagógico, trabalho prescrito, trabalho realizado.

## ABSTRACT

This research discusses the organization of teaching time in teaching. It is based on the work of Yves Schwartz (2000), Christophe Dejours (2005), Souza-e-Silva (2004), Amigues (2004), Saujat (2004), Lousada (2004), among others, that indicate a path between the prescribed work and the work, not seeing the worker as a mere executor of activities. The authors of these studies, when carried to the school environment contribute to understanding the relationship between the prescribed and carried out in teaching, allowing design that in its everyday use in the production of their work and relationships with their students, the teacher reframes the requirements concerning the organization of time in school. The methodology was guided by a qualitative approach, combining observation in the classroom and interview with a teacher from first grade on. The analysis was organized into two main thematic blocks: 1) a "working day", taking into account the routine activities and distribution activities in time, and 2) "timing and the rhythm in the classroom," which incorporates analysis of routine activities and focus on the times and rhythms of teaching and learning. The research results will enhance the understanding of the actual work of teachers in the classroom. Indicated that the predominant design requirements of chronological time, linear, uniform and successive. In the actual work, which also incorporates and deals with the chronological time of the prescriptions is involved the simultaneous events in time, with breaks and discontinuities with repetition and overlapping activities of the teacher and students. It is hoped that this research will help give visibility to the complexity of the teacher in the classroom, thereby contributing to the processes of initial training and continuing education, as well as the planning and management of education.

Keywords: Teachers' work, teaching time, prescribed work, work.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 <b>A ORDENAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR</b> .....	14
CAPÍTULO 2 <b>TRABALHO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO</b> .....	26
2.1 A organização do tempo pedagógico na sala de aula .....	33
CAPÍTULO 3 <b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	41
3.1 O perfil das professoras e o tempo de experiência .....	45
3.2 Ambiente da pesquisa de campo .....	48
3.3 Os caminhos da pesquisa de campo .....	50
CAPÍTULO 4 <b>PERSPECTIVAS DE ANÁLISES</b> .....	57
4.1 Um dia de trabalho .....	57
a) Atividades de rotina.....	60
b) Distribuição das atividades no tempo.....	66
4.2 Tempos e ritmos de aprendizagem.....	73
a) Organização da sala.....	74
b) Escrever na lousa/quadro .....	76
c) Controle da disciplina.....	79
d) Seqüências de atividades.....	82
e) Recuperação .....	92
f) Acompanhamento individual de alunos e outros .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	111

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Um dia de trabalho da professora Viviane .....	57
---	----

## APRESENTAÇÃO

Investigar como o professor organiza o tempo pedagógico na sala de aula é a questão central que me proponho neste estudo. Essa idéia fundamenta-se nos trabalhos de Yves Schwartz (2000), Christophe Dejours (2005) e outros: Souza-e-Silva (2004), Amigues (2004), Saujat (2004), Lousada (2004), que indicam um caminho entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, não concebendo o trabalhador como um mero executor de atividades. A partir dessa idéia, compreende-se que, no trabalho real, o professor, em sala de aula, ressignifica os métodos e as regras do trabalho e do tempo prescrito na escola. Assim, ao mesmo tempo em que o trabalho real do professor é marcado pelas prescrições, pelas normas da escola, ele implica o questionamento e a reordenação dessas normas. À medida que aprende a reordenar as normas impostas pela escola, o docente revê o seu modo de atuação, a sua prática educativa, criando novos significados para o seu trabalho, o trabalho real. É no enfrentamento das situações de trabalho que se dá a organização temporal das ações do professor. Esta organização abrange o momento da situação e representa a reordenação da prescrição. A escola tem um modo de prescrever o tempo e essas prescrições marcam o trabalho desse profissional.

A intenção dessa investigação justifica-se por considerar a relevância da discussão e a atenção recente dispensada por pesquisadores às formas de apropriação e ressignificação do trabalho docente na escola, como meio de compreender, um pouco mais, a ação docente e como contribuição para novas pesquisas e reflexões sobre o trabalho real do professor. Numa tentativa mais ousada, pretendo, ainda, tentar dar visibilidade a alguns pormenores da ação docente que acontecem em tempo real nas atividades de ensino. Entendo que precisamos nos ocupar em dar destaque ao trabalho que o professor faz em sala de aula, ou seja, ao “miúdo”, àquilo que as normas não prescrevem e que não está escrito em documento oficial algum.

Partindo do suposto que o professor organiza o tempo na sala de aula, no seu fazer diário, na produção do seu trabalho e nas relações com seus alunos, por meio de um processo contraditório que implica o tempo prescrito pela escola, discutirei, aqui, como o professor organiza o tempo pedagógico de modo a tentar dar conta da tarefa de promover a aprendizagem dos alunos. Este estudo, então, baseia-se numa reflexão teórica e nos dados coletados em pesquisa de campo, tendo como procedimento de produção de dados a observação direta e intensiva, não participante, de uma professora em atividade na sala de aula e entrevistas semi-estruturadas.

Sendo assim, o caminho desta pesquisa se fez com o objetivo de compreender a organização do tempo pedagógico no trabalho de ensino de uma professora da 1ª série do ensino fundamental. Os demais objetivos consistem em verificar como o professor organiza o tempo no seu fazer diário, na produção do seu trabalho e na relação com seus alunos, por meio de um processo contraditório em que estão sempre presentes, e em confronto, momentos de tensão entre o prescrito e o realizado, entre vencer o conteúdo e promover a aprendizagem; analisar como o professor organiza o tempo na sala de aula, na realização das atividades em meio a rupturas e continuidades; discutir a ressignificação do tempo no trabalho de ensino do professor em sala de aula na perspectiva do prescrito e do real; verificar que estratégias são utilizadas pelo professor para administrar a distância entre o prescrito e o realizado. Diante disso, alguns questionamentos nortearam essa pesquisa, a saber: como o professor ressignifica o tempo dentro do seu trabalho em sala de aula? Como o professor lida com o tempo de aprendizagem de cada aluno e as exigências prescritas pelo tempo escolar? Como ele organiza o seu trabalho na sala de aula, na execução das atividades em meio a rupturas e continuidades? Que estratégias são utilizadas pelo professor para administrar a distância entre o prescrito e o realizado na organização temporal de sua atividade?

Busquei respostas a essas questões no processo de trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor no espaço da escola, mais precisamente, no espaço da sala de aula. Neste espaço, os programas e projetos são implementados a partir da organização pedagógica e disciplinar do tempo escolar. O tempo escolar ordena o ritmo docente e discente, a partir da racionalidade técnica, objetiva e racional, historicamente construída. Mas, o tempo pedagógico real implica necessariamente os ritmos e processos de sujeitos concretos em relação, que não são facilmente submetidos a calendários, jornadas e horários. O tempo de ensino e o tempo de aprendizagem não coincidem, são descompassados e permeados por sucessivas rupturas. O modo como o aluno interpreta o conteúdo ensinado interfere no tempo pedagógico no trabalho docente.

Ainda, a relação entre o tempo e o espaço indica movimento, transformação e é indissolúvel, não podendo ser, portanto, desmembrada, separada, anulada. Pode-se conceber, assim, a sala de aula como uma unidade de tempo e espaço, em que o movimento e a transformação são constantes, em que professores e alunos aprendem e se desenvolvem e em que as práticas escolares educativas e o trabalho do professor são construídos.

A partir destas considerações iniciais, apresentamos a estrutura deste trabalho, que se divide em quatro capítulos:

**No capítulo 1**, apresento uma discussão de natureza mais teórica para configurar o campo epistêmico onde se dá o debate sobre a categoria tempo. Este capítulo se subdivide em duas partes, abordando a construção do tempo e a ordenação do tempo escolar. Meu objetivo nesse capítulo é apresentar e discutir um entendimento possível sobre a construção da noção de tempo como objeto cultural e social e seus desdobramentos na vida do ser humano e na instituição escolar. A teorização apresentada nesse capítulo será retomada ou desenvolvida nos capítulos seguintes, tecendo a trama temporal que tentei construir com base no material coletado. Nessa trajetória, discutirei, além das concepções acumuladas sobre o tempo ao longo dos séculos, a coexistência do tempo quantitativo, mensurável, e do tempo vivido por sujeitos concretos em relação. Discuto, então, as idéias de Elias, Whitrow e outros, para quem a noção de tempo é uma convenção social resultante das experiências vividas pela humanidade, e evidenciada por coerções, mediadas pelos calendários e relógios.

**No capítulo 2**, busco, a partir de uma concepção de trabalho prescrito e trabalho real, discutir o trabalho docente e seus desdobramentos na organização do tempo pedagógico efetivado em sala de aula. Apresento, assim, um breve panorama sobre o trabalho docente à luz de algumas pesquisas realizadas no campo educacional, buscando mostrar as tentativas para se evidenciar o trabalho real de ensino, concebido ao longo da história como mera prescrição. Em seguida, faço uma relação do trabalho como ensino e as prescrições que perpassam o fazer do professor. Nesse caminho, diferencio e conceituo os termos atividade e tarefa com o objetivo de compreender melhor o agir do professor considerando o prescrito e o realizado. Além disso, trato da questão da organização do tempo pedagógico na prática docente, levando em conta as múltiplas dimensões do tempo presentes no cotidiano da escola e, mais precisamente, na sala de aula.

**Dedico o capítulo 3** à discussão metodológica, sistematizando os pressupostos teórico-metodológicos, procedimentos e instrumentais de coleta e análise de dados. Descrevo, então, os caminhos da pesquisa, as características dos sujeitos e dos locais pesquisados e discorro sobre a minha trajetória nesta experiência.

**No capítulo 4**, apresento as análises desta pesquisa, examinando um dia de trabalho de uma professora pesquisada, tecendo considerações em meio aos indícios apresentados sobre as atividades de rotina e a distribuição dessas atividades no tempo, à luz das regras e normas da escola. Considero, também, nesta seção o modo como o professor lida com o ritmo dos alunos e o modo como organiza as condições de aprendizagem.

No último capítulo, apresento algumas considerações finais sobre esta investigação.

## CAPÍTULO 1

### A ORDENAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Podemos dizer que a noção de tempo faz parte da vida do ser humano e remonta aos primórdios da humanidade. Isto significa que ele era, e ainda é, um meio de regulação da vida social e uma forma do ser humano se orientar no mundo. Se considerarmos as comunidades mais antigas, veremos que usavam os movimentos do sol, da lua, das marés; as quatro estações do ano, entre outros fenômenos da natureza como referências temporais. Com o desdobramento dos processos sociais e históricos, essas referências foram sendo substituídas pelos relógios e calendários, símbolos reguladores mais precisos e objetivos da vida cotidiana na sociedade atual.

Esses instrumentos de contagem e medição do tempo são aspectos essenciais para a nossa percepção temporal. De certa forma, o relógio impõe ritmo ao cotidiano das pessoas e os calendários contam os anos, ditando a cadência de nossas vidas. Hoje, somos prisioneiros do tempo contado em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, décadas e milênios (WHITROW, 1993, p.31). Ou seja, nós, habitualmente, seguimos calendários e agendas sem questionarmos o sentido do tempo, o está acontecendo no momento presente, no agora. Adotamos e manifestamos uma vivência cronológica do tempo de forma intuitiva, tendo o tempo como algo que flui lenta ou aceleradamente. Na maioria das vezes, costumamos desenvolver nossas atividades não pela necessidade, mas porque “está na hora”.

Aliás, o tempo sempre foi objeto de interesse de muitos pensadores e pesquisadores. Alguns filósofos gregos<sup>1</sup> acreditavam que o tempo não existia por si próprio, sendo percebido pela disposição das esferas celestes no universo. Séculos depois, Santo Agostinho pensou o universo e o tempo como conceitos inseparáveis. Ele acreditava que a atividade da mente era a base para a medição do tempo. No século XVII, Isaac Newton formulou sua teoria sobre o tempo. Para ele, o tempo era absoluto, universal e único, um curso com existência própria, constituído por uma seqüência contínua. No século XVIII, Kant formulou outro conceito importante sobre o tempo. Na sua visão, o tempo faz parte da natureza humana, tem um sentido interno, uma realidade subjetiva, é inato, ou seja, anterior a qualquer experiência e conhecimento adquiridos por meio da aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Os gregos, Hesíodo, Homero e Platão, usavam pelo menos três palavras para designar tempo: *Krónos* (tempo medido), *kairós* (momento oportuno) e *Aión* (duração da vida).

O sociólogo alemão Norbert Elias não concebe o tempo como um dado a priori da razão, com existência objetiva. Para ele, o conceito que temos de tempo é fruto de um longo processo de aprendizagem registrado ao longo das gerações. Costumamos dizer que o tempo passa, conferindo, assim, movimento ao tempo. Mas, o tempo não tem existência física, não passa. Na realidade, nós é que passamos e envelhecemos, são as situações que têm começo, meio e fim. Conferimos vida própria ao tempo como se ele fosse visível. O caráter de irreversibilidade está no próprio ser humano que envelhece, não no tempo. A ação do tempo se faz presente nas transformações de nossas vidas ou nas vidas das sociedades em que vivemos (ELIAS, 1998).

Elias concebe a noção de tempo como um longo processo histórico de aprendizagem, de acumulação de experiências feitas e refeitas incessantemente ao longo das gerações. Sendo assim, o conceito de tempo e a relação que os homens estabelecem com ele variam de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontram os grupos humanos.

Portanto, o que chamamos de “tempo” significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma seqüência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas. (1998, p.60).

Nesse sentido, a experiência do tempo não é universal, mas varia, ou seja, não é necessariamente a mesma para todos os grupos sociais e não foi a mesma para os seres humanos em diferentes períodos do processo de civilização. Elias argumenta que os processos específicos de tempo que a maioria das pessoas procura marcar com a ajuda de relógios e/ou calendários, por exemplo, não são compartilhados por todos os grupos humanos. A experiência do tempo para o homem da idade média foi diferente daquela que é vivida hoje pelas pessoas que habitam as cidades. Então, é preciso compreender o tempo como um processo historicamente situado e sujeito aos eventos da humanidade.

Ainda, Elias argumenta que o fetichismo do tempo

é reforçado na percepção humana porque sua padronização social inscreve-se na consciência individual, tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem “Que horas são?” ou “Que dia é hoje?” ( p.84).

O tempo é uma convenção social. A sua forma de determinação é resultante de um processo de evolução que se deu ao longo de séculos numa ligação recíproca com o aumento

de necessidades sociais específicas de coordenar e sincronizar o desenrolar das atividades humanas entre si, e destas com o desenrolar dos processos físicos externos aos homens. Assim, a noção de tempo é evidenciada pelas coerções temporais externas exercidas pela sociedade sobre as pessoas, sob a forma de calendários e relógios. As coerções decorrem das estruturas e relações sociais e dos processos naturais, como o envelhecimento, e suscitam o desenvolvimento de uma autodisciplina que regula a relação do indivíduo com o meio social. “Elas exercem uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar” (ELIAS, 1998, p. 22).

Whitrow (1993) reforça que essas coerções nos tornam pessoas obsessivas pelos calendários, relógios e agendas, considerados instrumentos de medição que se tornam ditadores da nossa cadência de vida. Sentimos o tempo de modo tão arraigado em nossa consciência que não o percebemos como uma construção social e cultural. Sempre temos a impressão de que o tempo passa. Mas, na realidade, o sentimento de passagem (ELIAS, 1998) refere-se ao curso de nossa própria vida e, provavelmente, às transformações da natureza e da sociedade. Esse sentimento está vinculado ao nível de desenvolvimento das estruturas sociais das quais fazemos parte.

As estruturas ou instituições sociais vivem o tempo linear, ou seja, o tempo dos relógios, das horas, fragmentadas em minutos e segundos. Sendo assim, vivem o tempo medido, calculado. Nós também vivemos esse tempo medido, pois dormimos, levantamos, nos vestimos, estudamos, trabalhamos e nos divertimos, de certo modo, determinados pelo tempo contado pelo relógio.

Se Elias concebe o tempo como uma convenção resultante do processo vivido pela humanidade ao longo dos séculos, Henri Bérghson reforça o tempo como uma convenção criada pelas ciências positivistas e enfatiza o tempo real da duração, do instante, do vivido. Por duração, Bérghson considera “o próprio processo contínuo de mudança” (WHITROW, 1993, p. 192). Isto é, o tempo passa continuamente modificando tudo e constitui a própria essência do real, pois se caracteriza como o instante vivido. Com efeito, o tempo real é a duração vivida no fluxo dos acontecimentos. Sendo assim, Henri Bérghson como Santo Agostinho, nega a existência de um tempo objetivo, quantitativo, que pode ser medido. Ele concebe o tempo como duração do momento vivido ou da experiência vivenciada.

Mas, notamos que os dispositivos de medição do tempo estão cada vez mais precisos, rigorosos e uniformes na sociedade em que vivemos. Esses dispositivos regulam a vida, as relações e as atividades sociais e individuais de tal modo que o tempo é percebido como algo

que temos, que passa ou corre e que está em constante movimento. A regulação temporal está presente na vida das pessoas e das instituições e coexistem com o tempo, enquanto duração, indicado por Bérqson.

Podemos dizer que o tempo real é o próprio acontecer das mudanças no cotidiano. É o tempo vivido e experienciado no momento oportuno, na hora “h”. Em grego esse tempo é definido como *kairós* e indica a dimensão vivencial do tempo, ou seja, o tempo de visibilidade da ação em constante ajuste com o tempo dos relógios e dos calendários, tido como *chrónos*. O primeiro diz respeito aos valores e à qualidade no uso do tempo subjetivo, enquanto, o segundo, denota o tempo objetivo, mensurável, quantitativo, que perpassa horários, calendários e cronogramas que inventamos para adaptá-los à nossa existência na sociedade capitalista. Ainda, nesse desvelamento sobre o tempo, observamos

(...) uma crescente dualidade da noção temporal – o tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico pode ser indicado como aquele que se inicia sob o domínio de *Chrónos* e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos etc. e o tempo social – o *Kairós*, que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico. (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 7).

Essas diferentes concepções de tempo, como processo vivido e experienciado no tempo social e, por outro lado, como tempo físico determinado por meio dos relógios e calendários - são importantes para a nossa discussão, pois é nesse contexto que tentaremos compreender a coexistência do tempo prescrito e do tempo real no trabalho de ensino.

Da mesma forma que o tempo é uma instituição social construída historicamente, o tempo escolar é um tempo social vinculado à regulação da vida na escola. Segundo Ferreira e Arco-Verde (p. 8), “o tempo escolar é institucional, é organizativo e é fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica”.

O tempo escolar, tal como ocorre hoje nas escolas, ou seja, com a distribuição de conteúdos, matérias e atividades durante o ano letivo e o estabelecimento de horários, é fruto de mudanças das concepções de educação escolar e das reformas educacionais. Embora os tempos escolares tenham sido definidos pelo currículo nacional único e pela legislação, as discussões em torno dessa dimensão importante no trabalho educativo ganharam relevância no fim do século XX e continuam em relevância no início do século XXI. Essas discussões trazem elementos para a reflexão sobre a seqüência temporal que orienta a organização do trabalho escolar, as diferentes formas pelas quais passou e tem passado, bem como suas múltiplas temporalidades, seus usos e significados.

No Brasil, como em vários países da Europa, a estruturação do tempo escolar teve influência das escolas jesuítas, por meio do *Ratio Studiorum*,<sup>2</sup> na organização temporal dos estudos e da escola. Assim, a organização do tempo escolar caminha junto com a institucionalização da escola pública e ganha a legitimação de ritmos e tempos sob o controle do Estado. Souza afirma que

A atuação legal do Estado sobre a prescrição do tempo cresce no decorrer do século XVIII neste continente, e intensifica-se no século XIX, acompanhando o processo de secularização da escola elementar e a configuração dos sistemas estatais de ensino. A normatização do tempo pelo Estado significou, em toda parte, colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e os professores. (1999, p. 129).

Nesse processo, o tempo escolar é marcado pela prescrição do Estado com normas de ensino e pelo controle sobre as atividades dos alunos e dos professores. A prescrição pressupõe a ordenação da burocracia escolar por meio da organização pedagógica e disciplinar do tempo na escola. A prescrição do tempo por meio de calendários, rotinas, programas e projetos na escola tem como foco as práticas escolares, atividade principal da organização do ensino. Sendo assim,

A legislação foi um dos instrumentos amplamente utilizados pela burguesia liberal para reformar os sistemas de ensino e adequar a escola aos interesses dos grupos hegemônicos no poder e às necessidades da nova ordem social. Em que pesem as diferenças entre tempo formal e os usos e práticas do tempo real nas escolas, é preciso reconhecer que a lei também é uma forma discursiva e uma forma de intervenção social. (SOUZA, 1999, p. 129-130).

A obrigação escolar foi uma das primeiras prescrições do Estado em relação ao tempo escolar estabelecida na Constituição em 1824, que fixou a frequência escolar obrigatória para crianças em idade de 7 aos 12 anos. A lei buscou incorporar na escola concepções sobre organização espacial, temporal, administrativa e didático-pedagógica, de modo a orientar a implantação de uma escola homogênea, padronizada e uniforme. A ordenação do tempo escolar pautou-se na aspiração de uniformização e controle, regulamentou-se a frequência, a duração do curso primário, o calendário, a jornada e a distribuição das atividades e do programa (SOUZA, 1999).

É nesse processo de ordenação do tempo escolar, marcado pela prescrição de normas e pelo controle da prática escolar pelo Estado, que o calendário escolar é instituído. Assim,

---

<sup>2</sup> Regulamento, normas, regras de estudo. Exposição longamente elaborada dos métodos e das regras em uso em todos os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus.

Souza afirma que o calendário escolar, estabelecido em 1892, permaneceu estável durante as primeiras décadas do século XX e, de certa forma, até os dias atuais. Seguiu uma cronologia civil, religiosa e cívica, obedecendo aos dias de comemorações nacionais determinados pelo Estado. As datas cívicas eram comemoradas no mesmo dia. As festas escolares visavam atrair a população à escola pública e, também, visavam à inserção do tempo escolar no tempo social e a perpetuação da memória nacional. Desta feita, estabelecem-se, assim, os parâmetros e os limites temporais de funcionamento da escola, incorporando o tempo social na organização das atividades educativas, harmonizando-a com este e acrescentando a ele o tempo próprio da escola.

Teixeira (1999) em seu artigo sobre “cadências escolares e ritmos docentes” afirma que, após analisar os calendários de algumas escolas, observou que eles

especificam vários períodos e temporalidades, delimitando conjuntos de tempos/atividades, tais como: as jornadas de trabalho e dias de descanso (feriados, recessos, férias); as subunidades de temporalização como bimestres, quinzenas, semanas e dias letivos; os períodos festivos e comemorativos (dia das mães, do índio etc); as datas pedagógicas especiais, como os dias de planejamento, “as semanas de avaliação”, os períodos de recuperação; os períodos não letivos, como os de seleção e de matrícula; as datas das reuniões e assembléias escolares; a programação extra escolar, como as excursões; os “dias de conveniência”, as feiras de cultura, as competições esportivas etc. (p. 98).

Nessa direção, o calendário evidencia o caráter de organização, continuidade, uniformidade e linearidade do tempo vivido na escola. Ademais, é preciso considerar que

O ano, como nos lembra Le Goff (1994) é a unidade fundamental do calendário – tempo social submetido aos ritmos do Universo. O ano escolar institui um tempo de trabalho permanente, que cessa apenas quando autorizado. Ele também possui uma dimensão cíclica, associada à racionalização dos programas, isto é, à concepção de série, aprovação/reprovação. O início do ano letivo corresponde, assim, aos meses de janeiro e fevereiro, e compreende, para as crianças, o principiar de uma nova série ou a repetição da anterior. O ano se encerra com os exames finais, atestado de conclusão da série, e corresponde aos meses de novembro e dezembro. (SOUZA, 1999, p.133).

Podemos dizer, então, que a ordenação do tempo escolar pauta-se por uma racionalização dos processos educativos, visando a organização do sistema escolar em consonância com a idade das pessoas e melhor aproveitamento do tempo.

Nesse contexto de ordenação, o ensino simultâneo, a produção escolar, a reunião de várias salas de aula em um mesmo edifício-escola serviram de base para a constituição da escola primária moderna. Esta nova organização pedagógica compreendia o estabelecimento da classificação uniforme dos alunos, a ordenação de um plano de estudos, isto é, programas,

contendo a divisão do conhecimento a ser ensinados nas diversas séries do ensino primário, a distribuição das lições e dos exercícios e o emprego do tempo (SOUZA, 1999.).

A ordenação minuciosa do emprego do tempo revela o sentido estrutural que ele adquire na racionalização curricular. Ordenar os conteúdos por série, lições e aulas consistia em uma tarefa árdua. Na distribuição do tempo nas escolas, os horários surgiram como objetos catalisadores de uma determinada estrutura temporal, pondo em funcionamento um dispositivo que visava assegurar a marcha da classe, evitar interrupções desnecessárias, manter o tempo todo ocupado, impedir a dispersão e a desordem. Respeitar o tempo fazia parte da disciplina escolar.

Ainda, na visão de Souza, as escolas funcionavam tendo como parâmetro o início e o término do ano letivo, o tempo de trabalho e de descanso, as férias, os recessos e as interrupções. O tempo escolar próprio da escola é ritmado pelas cadências das atividades como início das aulas, conclusão da série, exames finais, horários de aulas, recreio e festas de encerramento do ano letivo.

Sendo assim, o tempo constitui-se um dos elementos fundamentais da escola e da escolaridade. Como categoria, tempo escolar é uma construção histórica e cultural marcada pela ordenação de ritmos do mundo moderno industrializado, com a sua forma de organização de acordo com o movimento social de racionalização do tempo, modelo de produtividade da sociedade urbana industrializada.

Nesse modelo, a organização escolar tem como objetivo racionalizar e padronizar o trabalho educativo, delimitando e controlando o tempo escolar. Junto aos relógios e às campanhas, os horários de aulas, então, são ordenados em função das disciplinas escolares e de sua seqüência ao longo dos dias, das semanas, das quinzenas, dos meses e anos, visando facilitar o controle do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a organização do tempo escolar no Brasil teve sua origem no final do século XIX com a escola organizada em graus de ensino, classificação de alunos e várias salas de aula. Esse novo modelo de ensino representado pelo grupo escolar significou uma das mais importantes inovações educacionais na época.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber...* encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos políticos-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

O grupo escolar representava o ideal e o projeto republicano de universalização da educação escolar e da reforma social, reforçando a crença no poder da escolarização para moralizar, civilizar e consolidar a ordem na sociedade. O primeiro grupo escolar no Brasil foi construído em São Paulo, em 1893. A classificação homogênea de alunos e alunas, o edifício escolar com várias salas de aula e vários professores, a racionalização e a padronização do processo pedagógico constavam dentre as várias inovações introduzidas pelo grupo escolar (SOUZA, 1998).

Essas mudanças foram sendo consolidadas ao longo das décadas e tiveram um grande impacto no campo da educação escolar, principalmente, porque contrastavam com o tipo de ensino executado nas escolas isoladas, lugar onde acontecia a instrução pública. As escolas isoladas localizavam-se nas igrejas, sacristias, em prédios comerciais ou mesmo nas casas dos mestres. O ensinamento consistia na observação às lições memorizadas e aos exercícios executados. O tempo de aprendizagem era regulado pelo ritmo e progresso de cada aluno individualmente. O conteúdo de ensino e a organização do trabalho educativo eram definidos pelo mestre. Sendo assim, a escola se adaptava à vida das pessoas e era organizada de acordo com a conveniência dos mestres, dos professores, levando em conta os costumes locais.

Enquanto a escola isolada ou a escola de improviso constituía-se do ensino individual e uma só classe, os grupos escolares consistiam na utilização dos métodos de ensino individual, mútuo e simultâneo. No método individual, um professor ensinava cada aluno individualmente em uma classe formada por vários alunos. Já, no método mútuo, um único professor poderia dar aula para até 1.000 alunos, tendo o apoio de alunos-monitores, espaço e materiais adequados. Por sua vez, no método simultâneo, que consistia na utilização do método misto, as classes de alunos, divididas segundo um mesmo nível de conhecimentos e idade, eram entregues a uma professora que propunha tarefas coletivas, para as quais cada um, e todos os alunos, deveriam executar uma mesma atividade a um só tempo. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000.)

Segundo SOUZA (1998, 2000), o conceito de organização escolar é que irá incorporar o sentido de racionalização e de modernização do ensino na escola graduada. Esse conceito envolvia os aspectos de classificação uniforme dos alunos, segundo a sua idade e, principalmente, o seu nível de conhecimento; uma definição dos conhecimentos a serem ministrados ao longo da escolaridade elementar e sua distribuição entre os diversos cursos da escola primária, uma organização do tempo marcado pela divisão diária das lições e dos exercícios. Essa maneira de classificar os alunos é considerada a essência da escola graduada. Com ela se consolidam as noções de série e classe.

Assim, a noção de classe ganhou forma com a prática de simultaneidade de ensino associada à classificação homogênea dos alunos. Essa noção diz respeito a um conjunto de alunos que recebe simultaneamente instrução sobre uma mesma matéria sob orientação de um mesmo professor. Essa nova orientação pedagógica consolidou-se nos edifícios escolares com várias salas de aula e está presente nas escolas de hoje.

O movimento de renovação educacional do século XIX buscava uma redefinição dos métodos pedagógicos e dos programas de ensino configurados na escola primária. Naquele momento, as discussões pedagógicas sobre o método intuitivo e o ensino concêntrico constituíam-se como importantes inovações pedagógicas. O método intuitivo, conhecido também como Lições de coisas<sup>3</sup>, valorizava o ensino pelas coisas e pelos fatos, tinha como fundamento a idéia da aquisição do conhecimento por meio dos sentidos e da observação. Esse método contrapunha o método tradicional da escola isolada, que dava ênfase aos exercícios de memorização e repetição e à abstração dos conteúdos de ensino. Os empiricistas, propositores do método intuitivo, propunham um ensino que considerasse o desenvolvimento natural da criança. O ensino concêntrico compreendia a forma de organização dos conhecimentos escolares e fundamentava-se na idéia de que a aprendizagem resultava do acúmulo de conhecimento. Esse ensino propunha a organização dos programas de modo a abranger todas as matérias simultaneamente numa mesma série e em séries consecutivas, aprofundando-se e aumentando sua intensidade progressivamente.

Nesse sentido, o ensino seriado tem como base a centralidade da classe como unidade de organização e modo de organização dos conhecimentos escolares pautados na simultaneidade. O ano letivo é considerado tempo escolar modelar, bem como o semestre e o bimestre. “... Os alunos são ajustados a módulos temporais rígidos, independente das necessidades individuais de cada um e independente das exigências singulares de cada escola e de cada currículo” (YUS, 2004, p.8). Essas noções, além de fundamentarem o trabalho pedagógico e as atividades dos alunos, refletem a seqüência de conteúdos a serem ensinados em uma série, durante um ano letivo, distribuídos numa seqüência por semestre. Ainda, refletem a temporalidade linear, a distribuição das séries, a padronização do ensino e a expectativa de que todos os alunos aprendam a mesma coisa no mesmo período de tempo. Essa é a lógica do sistema seriado de ensino que perpassa uma estrutura hierárquica rígida entre as diversas etapas do aprendizado, numa seqüência organizada anualmente.

---

<sup>3</sup> Objetivava “[...] ensinar as crianças, antes de tudo, a observar as coisas, depois as nomear, enfim, às comparar” (BUISSON, 1897, p. 11). (BUISSON, apud SCHELBAUER, 2006, p.11-12,).

A escola daquela época, bem como a de hoje, estava e está totalmente voltada para as imposições do mundo capitalista, urbano e industrial, com sua organização centrada na padronização e universalização dos processos educativos. A lógica da escolarização estruturava-se na criação de hábitos de pontualidade e de disciplina e organizava-se pelo modelo temporal da indústria, do mundo produtivo.

Ao longo das décadas, a forma de estruturação da escola sofreu inúmeras reformas e críticas, devido aos índices de evasão e repetência por ela produzidos. Com a divulgação das teorias da reprodução nos anos 60 e 70, as denúncias sobre o seu caráter excludente e seletivo ganharam visibilidade, enfatizando a forma de organização linear e reprodutiva do sistema escolar.

Uma nova função social para a escola, incorporando a idéia de direito à educação, faz parte da luta dos movimentos sociais pela democracia do Brasil, no final da década de 70. O direito à educação perpassa a aprendizagem, a construção de conhecimento e a formação. Sendo assim, as discussões sobre a forma de organização escolar ampliaram-se, provocando a necessidade de reflexão sobre outra forma de organização escolar.

Nessa direção, no Brasil, segundo Elma Siqueira de Sá Barreto, desde a década de 60, há intenção de implantar os ciclos escolares, mas alguns de seus pressupostos remontam a década de 20. Os Estados de

São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar do primeiro, são estados que, a partir de 1980, encampam a idéia de dar nova ótica para a organização escolar, abandonando a reprovação e a seriação, e propondo ciclos de aprendizagem. As justificativas para uma mudança de organização temporal defendem que se o educando tivesse maior tempo para alfabetizar-se, não seria reprovado ou não se evadiria da escola. (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 12-13).

Os ciclos são organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração e compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais. Contrapõem a organização escolar em graus e buscam, além da universalização das oportunidades de acesso, o provimento de condições de permanência do aluno na escola (BARRETO, 1999). Para Neidson Rodrigues, a organização da educação escolar nos ciclos básico, intermediário e avançado,

não deve ser entendida como simples ajuntamento das antigas séries escolares em espaços de tempo mais longos. O que se procura é algo diferente: organizar o tempo e o espaço da escola fundamental no mesmo ritmo e nos ciclos do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência. (MINAS GERAIS, s/d.).

Assim, a idéia de ciclo se traduz numa organização escolar baseada numa temporalidade que leva em conta o processo de construção do conhecimento e os estágios de formação e desenvolvimento linear do aluno, com etapas definidas, numa visão predominantemente biológica. A idéia que parece estar aí subjacente é a de que o processo de aprendizado segue o de desenvolvimento, dependendo dele de modo universal.

No entanto, estudos recentes têm apontado para as deficiências na implantação dos ciclos nas últimas décadas, como: o descaso e descompromisso político, a alta rotatividade e desmotivação dos professores, as insuficientes intervenções pedagógicas na escola, os registros de baixa qualidade do ensino, ou ainda as resistências da própria cultura escolar. A complexidade da mudança do tempo serial para ciclo recai sobre uma cultura temporal consolidada por uma outra lógica, lógica esta incorporada na cultura escolar há mais de um século e que compreende o ensino seriado como a única organização possível. Escolas, técnicos educacionais, professores, pais e os próprios alunos convivem com estas contradições das lógicas temporais. (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p.13).

Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 (art. 23), dispõe o seguinte sobre a organização do tempo escolar:

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.

A LDB é flexível com relação à educação básica quando usa o verbo “poder” sobre o verbo dever, dando margem de decisão aos municípios e aos estados no campo pedagógico de organização da educação básica nas escolas, que passa a abranger a Educação Infantil (0 a 6 anos), o Ensino Fundamental (seis a quatorze anos) e o Ensino Médio. Essa flexibilidade de organização se faz seguir de uma obrigatoriedade na duração do ano letivo que, de acordo com a lei, terá 800 horas efetivas de aulas, em 200 dias letivos no tempo escolar.

Com efeito, podemos dizer que durante os séculos XIX e XX houve uma atenção especial recebida pelo tempo no processo de ordenação escolar. Entendemos que os motivos dessa atenção estão baseados no processo de trabalho desenvolvido pelo modo de produção capitalista, marcado pelo controle do tempo no espaço da escola e, mais precisamente, no trabalho docente. Em outros termos, o controle do tempo no trabalho docente é evidenciado, por exemplo, pelos movimentos de entrada e saída deste profissional no espaço da escola, pela duração da aula, pelos recortes das aulas em 40 ou 50 minutos, pelo tempo dedicado ao trabalho coletivo, dentre outros.

Esse tempo determinado e controlado vem sendo evidenciado no processo de constituição da escola no Brasil e tem seu desenvolvimento fundamentado no taylorismo “que visa aumentar a produtividade, economizando tempo, suprimindo gastos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo” (ARANHA, 1989, p. 7). O taylorismo, sistematizado por Frederick Taylor no século 20, estabeleceu, conforme Aranha (2000), os parâmetros da racionalização da produção.

Mas, o taylorismo somente foi implantado em 1911 por Henri Ford, quando este instalou sua primeira linha de montagem na indústria de carros, com o objetivo, segundo Aranha (2000, p. 161), de estabelecer a velocidade e o ritmo do trabalho, diminuir o tempo de produção, mediante o uso do cronômetro.

Esse sistema visava à organização do tempo de trabalho na fábrica, mas atingiu outras instituições, principalmente a escola, que sofreu sua influência no período da ditadura militar, mais especificamente nas décadas de 60 e 70 no Brasil.

Aqui, preocupa-nos a organização do tempo no trabalho docente no contexto da temporalidade econômica e da temporalidade ergológica propostas por Rosa (2000, p.55) com fundamentação nos trabalhos de Yves Schwartz. Para ela, a temporalidade econômica está baseada na “quantificação”.

Ou seja, o trabalho é tido como “objeto” racionalizável e, como tal, ele é considerado como trabalho simples, podendo ser definido, circunscrito, decomposto, calculável, regulável e submetido ao tempo homogêneo, o do relógio, expressão desta temporalidade.

Mas, quando o trabalhador pratica a “outra dimensão da norma: a da temporalidade ergológica (...) realizando julgamentos, interpretações, microescolhas, microdecisões, isto é, recriando e/ou retrabalhando o trabalho prescrito”, tendo “a norma como média” ( p. 55), há um embate entre essas duas temporalidades.

Enfim, podemos dizer, que na temporalidade econômica, portanto, prevalece a linearidade e a homogeneidade do tempo do relógio diretamente relacionada com a organização dos tempos de trabalho no espaço da escola, inclusive no desenvolvimento do trabalho do professor na sala de aula. Esse tempo medido perpassa o processo de constituição e organização dos tempos escolares ao longo dos anos e implica uma reflexão sobre a lógica temporal que orienta a organização do trabalho docente e como o professor lida com a prescrição do tempo na sala de aula.

## CAPÍTULO 2

# TRABALHO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO

O trabalho constitui-se uma dimensão importante para o ser humano na sociedade moderna, caracterizada pela racionalidade capitalista de produção. Nesse contexto, as pessoas estruturam o tempo tendo como referência uma rotina diária de trabalho. A partir dessa idéia, precisamos compreender o movimento e a realização do trabalho, para entender o modo de fazer do trabalhador.

Dejours (2005, p. 42-43) concebe o trabalho humano como uma

atividade útil coordenada. Com essa definição o trabalho é a atividade coordenada desenvolvida por homens e mulheres para enfrentar aquilo que, em uma tarefa utilitária, não pode ser obtido pela execução estrita da organização prescritiva.

Essa caracterização do trabalho contribui para entender a relação entre as prescrições do trabalho e o fazer do trabalhador. Significa dizer que o fazer do trabalhador não se restringe a executar rigorosamente as prescrições nas situações de trabalho.

Yves Schwartz (2000), filósofo francês, corrobora com essa definição, mostrando, com pesquisas, que o trabalhador não se reduz a mero repetidor e executor de determinadas prescrições para realizar suas tarefas na empresa, independente da natureza da tarefa. Ele não acredita que o trabalho executado seja a reprodução precisa do que foi planejado e que o trabalhador seja massa de moldar, um mero executante. Na realidade, o trabalho nunca é só uma execução ou mera prescrição.

Nesta perspectiva, o fazer do trabalhador não é algo rotineiro, repetitivo, destituído de uma especificidade humana e de uma dimensão subjetiva. Os estudos de Dejours (2005), Schwartz (2000) e outros: Souza-e-Silva (2004), Amigues (2004), Saujat (2004), Lousada (2004), indicam que há um caminho entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Necessário se faz, então, conceituarmos e distinguirmos trabalho prescrito e trabalho real.

O conceito de trabalho prescrito e trabalho real foi cunhado há algum tempo nos campos da psicologia do trabalho, da ergonomia e da ergologia e tem sido utilizado para compreender a ação do trabalhador nas análises das situações de trabalho (LOUSADA, 2004,

p. 274-275). Mas, desde a década de 70, segundo Cunha (2006, p. 4-5), que a ergonomia nos convida

a observar o trabalho nos meios profissionais ligando condições materiais e organizacionais a partir do ponto de vista da atividade real de trabalho. O trabalho é atividade reguladora individual e coletiva que faz funcionar o sistema em seus acontecimentos aleatórios de todas as ordens, através das antecipações e gestões simultâneas de múltiplos horizontes temporais que se apresentam numa situação de trabalho.

Nesse sentido, podemos dizer que “o trabalho prescrito é tudo aquilo que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que o mesmo defina, organize, realize e regule seu trabalho” (p. 5). Isto é, o trabalho prescrito pode ser compreendido como sendo a tarefa dada, prescrita pela instituição. Em contraposição, o trabalho real não pode ser antecipado e

compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que a realizassem. Na verdade, a atividade realizada seria apenas uma das atividades possíveis, em meio a tantas outras que com ela concorreriam no momento da ação. Essas outras atividades que não foram realizadas e que também fazem parte do trabalho real têm grande importância para a compreensão do trabalho prescrito e do trabalho realizado e devem ser levadas em conta na análise das situações de trabalho. (LOUSADA, 2004, p. 275-276).

Dejours (2005, p. 41), em “O fator humano”, desenvolve os conceitos de real e realidade. O primeiro refere-se à resistência e vai além do prescrito; e o segundo, remete ao prescrito renovado, reajustado.

O real deve então ser conceitualmente distinguido da realidade. A realidade é “o caráter daquilo que não constitui somente em conceito”, mas em estado de coisas. A dificuldade léxica vem de o adjetivo correspondente à realidade ser também: real. O que aqui designamos por real não é o caráter real de um estado de coisas – sua realidade – mas o real como substantivo. O real tem uma realidade, mas se caracteriza por sua resistência à descrição. O real é a parte da realidade que resiste à simbolização.

Assim, Dejours assinala que o real é aquilo que em uma tarefa não pode ser obtido pela execução rigorosa do prescrito e que resiste ao que foi prescrito pelo domínio técnico e pelo conhecimento científico. A prescrição não é suficiente para responder à realidade do trabalho. O trabalho real, diferente da prescrição, para se constituir, solicita do trabalhador, no cotidiano de trabalho, o uso de sua criatividade, invenção, imaginação e inovação. Em outros termos, “o real não decorre do conhecimento, mas daquilo que está além do domínio da validade do conhecimento e do *savoir-faire* atuais”. Ele se apreende, inicialmente, sob a forma de

experiência vivida. Portanto, o real é “ocasionado” pela ação sobre o mundo e se constitui em um convite a prosseguir no trabalho de investigação e de descoberta. Por outro lado, a realidade é parte do real, cunhada por Dejours como sendo a “realidade da atividade”, também visada pela expressão atividade real ou trabalho real.

Dessa maneira, o enfrentamento da tarefa, tida como uma prescrição, parte, segundo Dejours (2005, p. 43), da inovação, do engajamento, da mobilização da inteligência humana, da inteligência prática, que coloca em xeque um conhecimento, sinalizando a possibilidade de avanço.

Nesse sentido, Dejours colabora na definição de trabalho realizado como sendo a renormalização, o reajustamento dos métodos e regras do trabalho prescrito. O trabalho normalizado e legislado pela racionalidade da produção capitalista ganha outro enfoque com essas discussões. Ultrapassa o caráter meramente repetidor e legitima-se como fator de realização humana, estruturado, assim como o tempo, por um processo histórico de aprendizagem.

É interessante analisar a relação entre trabalho prescrito e trabalho real, fazendo inicialmente uma leitura sobre esse enfoque no trabalho docente, mediante as pesquisas realizadas na área educacional. Tais pesquisas, de acordo com Saujat (2004), têm historicamente se pautado em alguns paradigmas.

O primeiro, o paradigma processo-produto tem como foco os modos de agir do professor e os indicadores de eficácia, mostrando a aprendizagem como objeto de estudo e os alunos como receptores de conhecimento. Então, essa abordagem enfoca o efeito que o ensino causa no desempenho dos alunos, considerando a aula realizada, a aplicação de um plano de ensino e a aplicação de um conteúdo.

O segundo trata do pensamento dos professores, tendo como objeto de estudo a cognição desses profissionais no julgamento, no processo de decisões sobre suas ações, nas suas histórias de experiências pessoais e na reflexão sobre sua prática de ensino. Nesse sentido, esses estudos inspiraram outras pesquisas que consideram o professor além da eficácia, da racionalidade, da cognição, da singularidade e reflexão. Destaca-se nessas outras pesquisas a abordagem ergonômica da qual emerge o objeto de pesquisa que tem como foco o trabalho do professor.

Na concepção de SAUJAT (2004, p. 14-15), o terceiro paradigma, que trata da abordagem ecológica dos processos interativos, considera as relações entre o professor e o processo das situações vividas.

Doyle (1986b) propôs uma descrição ecológica da aula, segundo a qual a complexidade da tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos que aí ocorrem e que apresentam as seguintes características: eles são *múltiplos* e *simultâneos*, marcados por *imediatismo* e *rapidez*, comportam *imprevisibilidade* e são *visíveis*, isto é, públicos; desenvolvem-se numa trama temporal, remetendo a uma *historicidade* referente tanto às regras de funcionamento e de gestão do grupo com os conteúdos ensinados.

Podemos considerar, então, que, segundo essa abordagem, o trabalho real do professor começa a aparecer nas pesquisas que contribuem para o entendimento do seu fazer. Nesta perspectiva, a descrição ecológica da aula passa por um conjunto de situações ligadas entre si. A tarefa relaciona-se com o que acontece em sala de aula. Os acontecimentos abrangem vários aspectos que não são simples nem únicos, mas que ocorrem ao mesmo tempo. A imprevisibilidade do acontecimento exige uma atuação imediata, num espaço de tempo prescrito pelas regras e gerenciado pelo professor em confronto com a situação. Essa abordagem rompe com a visão de ensino como execução do programado pela hierarquia educacional e possibilita uma nova leitura do trabalho docente.

Outras pesquisas, no entanto, passaram a estudar a ecologia das situações levando em conta as dimensões interativa e contextual das situações de ensino e de aprendizagem. Percebemos, então, uma virada nos estudos sobre o professor que passam a conhecer e considerar as suas práticas na relação com os contextos em que se realizam, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva, Altet (1991) (*apud* SAUJAT, 2004, p.15-16) propõe descrever as dimensões do processo ensino-aprendizagem dentro do paradigma processos interativos contextualizados. Nesse outro paradigma, o ensino é definido como um processo interativo interpessoal, finalizado pela aprendizagem dos alunos.

Esse processo requer uma cultura profissional que se baseia em seis critérios (ALTET, 1994): (a) uma base de conhecimentos ligados ao agir profissional; (b) uma prática adaptada em situação complexa; (c) uma capacidade de dar conta de suas próprias competências e atos; (d) uma autonomia e uma responsabilidade pessoal no exercício de suas competências e atos; (e) uma adesão a normas coletivas constitutivas da identidade profissional; (f) um pertencimento a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e de valorização.

Esses estudos sobre o ensino ganham impulso por considerar o modo como o professor tenta resolver, de forma mais ou menos singular, os problemas que encontra em sala de aula (SAUJAT, 2004, p.16).

É fato, portanto, que as pesquisas educacionais introduzem, aos poucos, uma nova visão sobre o trabalho docente, passando a descrever e a analisar também o fazer do professor em contexto nas situações reais de trabalho. Não se trata mais de uma visão fragmentada desse trabalho, no sentido de eficiência, ou seja, da produção do efeito desejado a partir da transmissão da maior quantidade possível de conhecimentos, segundo as prescrições.

Nesse contexto, num dos mais interessantes livros sobre o ensino como trabalho, Ana Raquel Machado (2004) reúne vários pesquisadores, do Grupo LAEL<sup>4</sup> e de outros grupos internacionais, na busca de construir uma abordagem interdisciplinar das diferentes questões atinentes ao trabalho educacional. Ou seja, esses pesquisadores tentam trazer contribuições para o entendimento do agir do professor, a partir de uma abordagem discursiva que trata o trabalho educacional na coexistência do prescrito e do real. Essa abordagem representa um esforço no sentido de superação da visão do trabalho como mera prescrição, pela concepção de trabalho como lugar de problema no “*savoir-faire* atual”. O trabalho do professor interage com o fluxo dos acontecimentos na sala de aula e na escola e passa a ser analisado por um conjunto de atividades nem sempre visíveis ao público.

Historicamente, os programas de ensino, isto é, o que é prescrito em documentos normativos elaborados por órgãos reguladores do sistema de educação, são referências para o trabalho que o professor desenvolve na sala de aula. Baseado numa trama temporal, no início do ano letivo, ao assumir uma turma de alunos, o professor recebe o conteúdo programático para organizar o cronograma que pretende seguir durante o ano, visando cumprir o programa. Mesmo sem conhecer a turma, o professor antecipa o planejamento, o trabalho a ser desenvolvido, preparando cada uma de suas aulas, decidindo sobre o método a ser utilizado para desenvolver cada conteúdo e escolhendo o material didático que vai empregar como suporte, para realizar o seu trabalho de ensino. Mesmo recebendo informações sobre as características e desenvolvimento dos alunos, é impossível adiantar o desenrolar antes do início concreto do trabalho do ano letivo. Ademais, o tempo empregado pelo professor para planejar suas aulas vai além do espaço de trabalho. Em sala de aula, o professor aborda cada um dos conteúdos planejados, prepara as avaliações da turma a cada etapa realizada, agenda uma data, aplica e corrige as avaliações. Aqui, na situação concreta, no acontecendo da prática pedagógica, o professor trabalha com os conteúdos prescritos, mas, ao mesmo tempo, redimensiona-os no confronto com a situação e com o momento em que atua.

---

<sup>4</sup> Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Ao abordar a questão do ensino como trabalho, percebemos que a prática docente é plural e não se reduz à aplicação de métodos. Ao mesmo tempo em que busca cumprir as prescrições de uma tarefa, o professor refaz a tarefa para atingir os objetivos propostos. Então, o trabalho do professor é definido como aquilo que ele desenvolve para buscar dar conta da aprendizagem dos alunos. Assim,

Durante a realização [desta] tarefa: não só seus atos exteriorizados, mas também as inferências, as hipóteses que faz, as decisões que toma, o modo como controla seu tempo e, além disso, o controle de seu estado pessoal – sua fadiga, seu estresse, assim como o prazer sentido na interação com os alunos nessa situação de aula etc. ... (ROGALSKI, 2000, *apud* SAUJAT, 2004, p.26).

Amigues (2004, p.40), ao discutir o trabalho do professor enfatiza que “no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia”. Há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como ele é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador.

As prescrições desencadeiam e constituem a organização do trabalho docente e dos alunos, levando em conta os programas de ensino, a seqüência (preparação, aplicação e avaliação da aula) das atividades realizadas, as normas da escola, os calendários e as ferramentas pedagógicas.

Ao tratar das prescrições, Fanta (2004) afirma que o meio, tido como o grupo de trabalho, as ferramentas, e formas de pensar e de fazer e as regras produzidas pelo próprio grupo, impõe normas diferentes, obrigando-o a se definir novamente a partir de seus próprios valores. Ou seja, esses produtores do meio procuram solucionar os impasses e os problemas gerados no confronto entre o professor e o próprio meio de trabalho, possibilitando uma reelaboração dos valores, uma recriação e multiplicação das próprias normas. Explica que esse descentramento nos leva a pensar

no professor que se encontra diante de coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as *escolhas* a serem feitas para concluir as tarefas a realizar. (p. 61-62).

Sob a ótica dos estudos que tomam o ensino como o trabalho, a análise da atividade do professor constitui-se como uma categoria para a compreensão do agir educacional, por meio do enfoque trabalho prescrito e trabalho real.

Com base nesses estudos, René Amigues (2004, p.39) diferencia tarefa de atividade. Para ele “a tarefa refere-se ao *que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito”. Ainda, ressalta que a tarefa não é definida pelo professor, mas prescrita pelas pessoas e hierarquia que planejam a ação educacional. Pontuamos, aqui, que essa tarefa relaciona-se ao uso que os outros fazem do professor na realização da atividade. Ou seja, a tarefa escolar requer e diz respeito ao uso de si pelos outros no sentido de “reproduzir e repetir os métodos, regras e as técnicas que lhes correspondem, contidas e explicitadas nessas normas” (ROSA, 2000, p. 52).

Com relação à atividade, Amigues (2004) destaca que esta “corresponde *ao que o sujeito* faz mentalmente para realizar a tarefa” (p. 39). Enfoca a atividade como “socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema” (p. 42). Assim,

A análise da atividade é centrada no que faz o trabalhador, suas ações, seu funcionamento, suas intenções, seus valores e competências, seus saberes, os sentidos que o mesmo atribui ao seu trabalho e as tarefas que lhe são atribuídas para realizar. Nesse sentido, a análise da atividade compreende uma análise da tarefa (atribuída por outrem ou formulada por ele mesmo), mas é mais do que isso, pois deve incluir o *modus operandi* do trabalhador face às situações de trabalho, também, em toda sua complexidade uma vez que contendo relações sociais, relações de trabalho, condições de trabalho produzidas historicamente. (CUNHA, 2006 p. 6).

Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 88), falar de tarefa e atividade significa fazer referência ao taylorismo, que formalizou a divisão do trabalho entre quem o concebe e quem o realiza. Além disso, ressaltamos, também, a organização do tempo de produção, tal como pensada por Taylor, que regula a duração da atividade. Essa abordagem mecanicista que trata o trabalhador como uma massa mole, pronta para ser moldada como se acreditava no taylorismo e, atualmente, com o toyotismo, e que reduz a atividade a uma mera execução, é rejeitada pelos pesquisadores que estudam o ensino como trabalho<sup>5</sup>.

Na visão desses pesquisadores, a atividade constitui-se uma resposta às prescrições e se engendra no acontecendo do fazer pedagógico, ressignificando, refazendo ou renormalizando a tarefa. Assim, “(...) se a distância entre o prescrito e o real no trabalho é inevitável, neste hiato se inscrevem as renormalizações” (CUNHA, 2007, p. 2).

---

<sup>5</sup>(AMIGUES, 2004; BRONCKART; MACHADO, 2004; MAZZILLO, 2004; ÉRNICA, 2004; FAITA, 2004; FILLIETTAZ, 2004; GIGER, 2004; LOUSADA, 2004; SAUJAT, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; TARDELLI, 2004).

## 2.1 A organização do tempo pedagógico na sala de aula

O trabalho do professor sob o ponto de vista das prescrições é definido e organizado por outras pessoas e obedece a uma hierarquia em nível nacional, estadual e municipal. Ou seja, é concebido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pelos Programas Curriculares Nacionais, as diretrizes estaduais e, também, as diretrizes municipais da área de educação.

Partindo da base legal de atuação do Estado na prescrição de leis e diretrizes para organização do trabalho escolar, consideramos, também, a prescrição das leis na ordenação do tempo escolar. Essa ordenação, conforme já mencionamos, é traduzida pela duração das séries ou ciclos de ensino, pela jornada de trabalho diário, semanal e anual, pela distribuição das disciplinas do programa de ensino por séries ou ciclos, dentre outras.

A organização do trabalho do professor na escola se realiza, portanto, em conformidade com essa ordenação do tempo na escola, que tem como finalidade padronizar e controlar o tempo escolar, a cadência das atividades, o ritmo dos professores e dos alunos, constituindo-se como fator fundamental para a compreensão do processo de trabalho docente. No espaço escolar podemos notar a relevância do emprego do tempo nos toques da sirene anunciando ou lembrando os horários de entrada, do recreio e de saída. Também, esse mesmo tempo é notado nas atividades da instituição contidas no calendário escolar que determina, segundo Teixeira (1999), os períodos festivos e comemorativos, as avaliações, os planejamentos, as reuniões, as férias, as provas, dentre outras. Especificamente, na sala de aula, essa relevância se dá no controle da duração da aula, na realização fragmentada dos conteúdos pedagógicos, no controle e no acompanhamento do ritmo e das atividades do aluno e etc. Esses tempos estão relacionados entre si e diretamente ligados à prática do professor.

Esse emprego do tempo, segundo Cunha e Costa (2008, p. 3), “nos ritmos e padrões regidos pelo “tempo dos relógios” expressa nossas práticas e experiências, frutos de uma caracterização coletiva de uma sociedade”. Assim, a experiência no tempo interage com as práticas escolares paralelamente ao desenvolvimento da natureza, em todos os seus ciclos, demonstrando a multiplicidade da noção de tempo, dialeticamente diversificada e singular, histórica e socialmente construída.

Nesse entendimento, o tempo escolar pode ser dividido em administrativo e pedagógico. O tempo escolar administrativo visa precisamente ao controle das atividades de professores e alunos, por meio dos calendários, jornadas e horários. O pedagógico diz respeito

ao trabalho de ensino do professor em sala de aula, de certa forma sustentado pelo tempo administrativo.

Contudo, tratarei neste estudo do tempo que cunhei de pedagógico, porque acredito que esse tempo constitui-se em fator de essencial importância para nos ajudar a compreender a organização das atividades docente em sala de aula.

Esse tempo é empregado pelos professores no trabalho de ensino na sala de aula tendo como referência os conteúdos a serem apresentados e desenvolvidos no dia, na semana, no bimestre, no semestre e no ano letivo. Ainda, tendo como base a série ou ciclo e a faixa etária do aluno e o programa de ensino da escola, do município, do estado e a base curricular nacional. O tempo pedagógico como organizador do trabalho docente na escola passa despercebido sem uma reflexão sobre sua constituição histórica e cultural, bem como a sua lógica de realização em face às prescrições dos legisladores do sistema educacional. Esse tempo deve ser organizado, por exemplo, de acordo com os horários estabelecidos pela escola, isto é, os horários de entrada, de recreio e de saída e os saberes acumulados no processo de ensino. Se o professor conhece os seus alunos, esse fator pode facilitar ainda mais esta organização que inclui no seu bojo momentos de continuidades e discontinuidades de atividades que fazem parte da cultura escolar nas instituições de ensino fundamental. Os momentos de continuidade podem ser traduzidos aqui como a apresentação e o desenvolvimento das atividades que envolvem os conteúdos das disciplinas ensinadas. Por sua vez, os momentos de discontinuidades são expressos nas paradas para reclamar a atenção dos alunos sobre a indisciplina ou conversas, nas paradas para apontar lápis ou mesmo na parada para o recreio. Sendo assim, a organização do tempo perpassa certa rotina diária de atividades no trabalho de ensino. Podemos considerar essa rotina como parte de uma prescrição diária que compõe a cultura da instituição escolar, visando nortear parte do trabalho realizado pelo professor. Como também, somado a essa, a rotina diária prescrita pelo próprio professor para organizar as atividades no espaço da sala de aula. Essas duas prescrições rotineiras constituem o trabalho docente e são realizadas de forma regular e repetitivas.

Tentando elucidar a questão da rotina, usamos o termo “rotinização” no trabalho docente, empregado por Tardif & Raymond, que não acreditam que essa rotinização seja uma forma de estruturar os atos através de uma maneira de agir estável, uniforme, repetitiva, isto é, apenas controladora dos acontecimentos em sala de aula, mas

Enquanto fenômeno de base que fundamenta a vida social, a rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades. No nosso caso, ela

demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. Porém, a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias, de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com a experiência. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233-234).

Com base nesse argumento, podemos dizer que a rotinização está inserida na organização do tempo pedagógico no trabalho docente e se constrói no processo de apropriação dos modos de saber fazer de sua experiência e na evolução de sua prática profissional. Portanto, a rotina é produto de uma construção histórica e cultural, produzida e reproduzida pela escola e pelo professor como processo de aprendizagem e de organização das atividades de ensino. Podemos visualizar a rotina, então, como sendo parte integrante e enraizada do trabalho, ressignificada todos os dias no espaço da sala de aula.

A forma de organizar a rotina de trabalho pode facilitar e controlar o uso do tempo pedagógico na sala de aula, conforme a frequência de planejamento estabelecido no tempo coletivo pedagógico<sup>6</sup>. Para tanto, há necessidade de se considerar a condição da classe, se homogênea ou heterogênea, os ritmos e as possibilidades de aprendizagens dos alunos. Nessa perspectiva, a organização do trabalho não se restringe a essas modalidades, mas se inscreve, também, no nível de evolução da classe, no conhecimento que os alunos adquiriram e na natureza da atividade, para que o professor faça os ajustamentos necessários no seu plano de aula.

Desse modo, a forma de organização vai sendo aperfeiçoada sucessivamente no tempo, permitindo a apropriação do trabalho pelo professor e o enfrentamento dos imprevistos que acontecem na sala de aula. A organização situa-se, então, no antes, no durante e no depois da atividade. O planejamento da aula está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento e à recepção das atividades pelos alunos e podem contemplar atividades que contribuam com a organização do tempo pedagógico.

Um planejamento bem feito pode otimizar o tempo que o professor dedica às atividades. Pode facilitar o estabelecimento de uma rotina semanal e diária que defina

---

<sup>6</sup> Geralmente, o espaço de planejamento coletivo pedagógico caracteriza-se como encontros para discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno; discussão e realização da formação continuada dos professores; reflexão do currículo e melhoria da prática docente; planejamento das atividades pedagógicas; dentre outras. Esse espaço de planejamento recebe diferentes denominações que variam conforme as diretrizes de ensino dos estados e dos municípios. No geral, recebem a denominação de HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo; Planejamento Coletivo, Reuniões Pedagógicas.

previamente as áreas a serem trabalhadas, a frequência com que são trabalhadas (diariamente, com que duração), a melhor forma de tratar didaticamente os conteúdos (em forma de projetos, atividades seqüenciadas, atividades permanentes), os tipos de atividades a serem propostas e a respectiva frequência.

O professor pode estabelecer uma ordem de duração (mais curta, mais longa) das atividades a serem realizadas de acordo com a carga horária diária pré-definida. Na sala de aula, ele produz, em conjunto com seus alunos, o tempo e o trabalho real de ensino, por meio da implementação das atividades e da dinâmica da turma. Essa produção não segue uma ordem, nem uma frequência. Não tem duração. Ela se transforma em experiência e ajuda o professor a organizar o tempo no seu trabalho diário, a lidar com a fragmentação da atividade, as rupturas e as continuidades em meio a tensões e conflitos.

Trata-se, portanto, de uma possibilidade de organização do tempo pedagógico no trabalho em sala de aula, visando também à regulação da atividade do professor e dos alunos, inscrita em uma organização prescritiva. Compreende-se que “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p.42). Nesse sentido, as prescrições fazem parte da trama temporal em que se situa o trabalho docente em sala de aula. O uso que o professor faz do tempo prescrito, por exemplo, nas 4h15’ de atividade diária, promove o cruzamento entre o prescrito e o realizado. Este cruzamento reordena a atividade no ato de sua realização, com ou sem ruptura temporal, porque faz parte de uma transformação inevitável, aparentemente despercebida, que mobiliza tanto o “uso” que o professor faz de “si”, como o uso que este faz do tempo prescrito.

Dessa maneira, identificamos o tempo pedagógico no trabalho docente com o uso de si. Isso significa que o professor organiza o tempo pedagógico tendo como parâmetro o programa de ensino, o tempo físico da escola e a duração da aula para desempenhar a sua função, mas, na situação de trabalho, ele faz uma leitura do seu campo de atuação e renormaliza o trabalho prescrito, problematizando o uso de si em confronto com os atos realizados.

Na organização do tempo pedagógico, precisamos considerar que a prática pedagógica é fragmentada por meio das atividades da escola e, também, que não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, sendo que “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93).

Admitindo como adequada a afirmação de Souza-e-Silva, podemos, então, questionar: como o professor lida com o tempo de ensino e de aprendizagem na realização de seu trabalho de ensino? Teixeira (1999) trata desta questão explicitando que cabe aos professores equilibrarem e costurarem esses tempos aos tempos escolares, porque “cada turma representa não apenas um conjunto de alunos com ritmos variados, mas também variam as cadências das várias turmas” (p. 94). Mas, como fazer esse equilíbrio? Como costurar esses tempos? Como lidar com os diferentes ritmos da aprendizagem do aluno e o tempo de ensino?

Ainda, Teixeira explica, partindo do ponto de vista da sociologia, essas diferenças rítmicas dos alunos, como sendo uma prescrição da sociedade por meio das “durações esperadas socialmente” que se fazem ou não nas interações sociais da escola. Assim, somos levados a esperar “de nossa parte e dos outros, certas cadências nos comportamentos e a realização de certas coisas em determinados períodos de tempo (p. 95). Essas durações referem-se tanto ao desempenho do professor como do aluno nas etapas do tempo de escola.

Por outro lado, uma pesquisa realizada por Garcia não contempla as durações esperadas socialmente, mas constata que a organização do tempo na sala de aula privilegia a aprendizagem dos alunos em detrimento de certa duração do tempo. Referindo-se ao trabalho de uma professora pesquisada, Garcia diz:

Laura de fato organiza seu tempo para ensinar, mas sua organização se submete, de certa forma, às necessidades de seus alunos. Ela gasta o tempo maior em sala de aula para fazer o que cabe à escola fazer, ou seja, ensinar. E, para ela, a forma mais eficiente de fazer isso é atendê-los o maior tempo possível, um a um. O que se pode concluir é que, neste caso particular, o ritmo do tempo se subordina à ação e à interação de Laura com seus alunos. (1999, p. 123).

Desses estudos, podemos dizer, então, que a distribuição das ações no tempo, dentro da organização do trabalho, mobiliza um uso do professor em confronto com o ritmo dos alunos. Diante disso, há necessidade de um equilíbrio e de uma costura entre as tarefas prescritas coletivamente aos alunos e aquilo que estes mobilizam para dar conta delas em prol da aprendizagem. Portanto, sabemos que o objetivo da escola é realizar a aprendizagem dos alunos dentro das dimensões temporais próprias de cada ambiente escolar.

Para a ergonomia da atividade, segundo Souza-e-Silva (2004, p. 93), o professor realiza em situação de ensino um “plano de ação adaptável às circunstâncias” e também “um ato de concepção em situação” que prepara a ação seguinte. Sendo assim, a realização da tarefa consiste em atingir objetivos, mas implica saber como o professor “faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente uma

tarefa”. A autora considera que a distribuição das ações do tempo na sala de aula manifesta-se por meio de uma variável de comandos com o objetivo de realizar a tarefa. Ou seja, essa distribuição constitui-se de várias marcações temporais em jogo, tais como: iniciar, terminar, interromper, mudar, dar seqüência e relacionar a realização da tarefa às demais atividades; considerando as quatro ou cinco horas de duração de um turno de aula. Então, como o professor organiza o tempo pedagógico na sala de aula, na realização das atividades em meio a rupturas e continuidades? É no acontecendo da prática pedagógica, no trabalho real, que tentamos buscar respostas a essa questão, acreditando que a forma como o professor organiza esse tempo na sala de aula pode nos ajudar a compreender o seu trabalho.

O trabalho docente engloba, como vimos anteriormente, a estrutura educacional, as condições de trabalho, métodos, opções didáticas, prática pedagógica e a organização do tempo em suas múltiplas dimensões, ou seja, tempo escolar, tempo administrativo, disciplinar, tempo de aprendizagem, dentre outros.

Para tentar entender melhor como o estudo da organização do tempo pelo professor pode nos ajudar a dar visibilidade ao trabalho docente, recorreremos a Penin (1994), que em seus estudos sobre “a aula” nos mostra duas grandes divisões do tempo em relação ao “tipo” de atividades desenvolvidas pelos professores, sendo uma relacionada às atividades de rotina e a outra relacionada às atividades específicas do ensino programado para o dia:

Entre as atividades de rotina estão: colocação do “cabeçalho” na lousa pela professora e sua cópia no caderno pelos alunos (nome da escola, data, nome da professora, série, dia da semana e a característica do tempo naquela dia, variando entre: sol, nublado, chuva); chamada dos alunos (...); orientação da professora indicando qual caderno ou outro material a ser retirado da mala ou o momento de guardar todos os pertences pessoais esperando o sinal (...) Pedido dos alunos para usar o banheiro ou tomar água no pátio (...). Organização da aula para organizar o espaço (quando havia cadeiras vazias) e acomodar os alunos.

As atividades de ensino propriamente ditas podem ser, grosso modo, divididas em: de introdução, de desenvolvimento e prática e de avaliação, seja para atividades de língua, seja para as de matemática, as de estudos sociais ou de ciências e programas de saúde. (p. 128-130).

Então, a organização do tempo pedagógico pressupõe a distribuição dos conteúdos fixados no plano de curso, visando controlar a duração das atividades e promover a aprendizagem, uma temporalidade racional. Por exemplo, para conseguir atingir os objetivos de ensino e de aprendizagem, o professor pode implementar modalidades de organização por meio de “projetos, atividades permanentes, seqüências de atividades e atividades independentes” (LERNER, 1996, p.10-11). No seu conjunto, as modalidades de organização

de atividades sugeridas por Lerner podem estabelecer uma rotina de trabalho pedagógico na sala de aula. Essa rotina pode revelar aspectos dos modos como o professor usa e distribui o tempo na sala de aula.

Este exemplo ilustra que a organização de atividades de ensino inscreve-se em uma organização com prescrições que o professor e seu meio definem previamente para trabalhar as disciplinas, a frequência a serem trabalhadas, a melhor forma de tratar os conteúdos, os tipos de atividades a serem desenvolvidas durante o dia, a semana ou a quinzena (dependendo do planejamento pedagógico coletivo) e a respectiva frequência.

As atividades de ensino podem ser caracterizadas como sendo os conteúdos curriculares trabalhados no tempo dedicado em cada aula, requerendo do professor domínio do conteúdo a ser ensinado, estimulação dos alunos para a aprendizagem, preparação das condições materiais para essa aprendizagem, seja, exposição oral, escrita, uso de recursos didáticos, etc. O conjunto dessas atividades pode nos ajudar a fazer uma leitura do emprego do tempo pedagógico no trabalho de ensino do professor, totalmente circunscrito no tempo prescrito da escola. Esses tempos são vivenciados pelos professores e seus alunos no fazer das atividades de rotina e das atividades de ensino, requerendo, principalmente deles, em um dia de trabalho, de forma bem peculiar, o fazer do ensino para promover a aprendizagem dos alunos. Nesse tempo, o professor precisa dar conta de cerca de, aproximadamente, 25 a 30 alunos de uma só vez. Esse 'dar conta' pressupõe dar conta da aprendizagem, da indisciplina, das solicitações individuais e coletivas dos alunos, do ensino dos conteúdos, das interferências, das solicitações dos eventos promovidos pela escola e outras instituições, dentre outras.

Apesar do seu aspecto macro, as divisões do tempo indicadas por Penin e as modalidades de organização das atividades sugeridas por Lerner, nos ajudam a refletir sobre a organização do tempo pedagógico no trabalho docente, extremamente complexa, que passa, necessariamente, pela caracterização desse trabalho frente às prescrições de toda a estrutura da educação escolar. Mas essas divisões se completam e auxiliam o professor na organização, na realização e no controle do tempo na sua prática educativa.

Essas divisões desdobram-se em outras dimensões do tempo reveladas no cotidiano da sala de aula e dizem respeito, por exemplo, ao tempo que deve ser investido numa disciplina específica, à gestão do tempo dos alunos em relação à aprendizagem, referente aos ritmos para realização das atividades em sala de aula e aos ritmos do próprio aprender os conteúdos ensinados e à organização das condições objetivas e subjetivas que podem auxiliar o professor

na sua atividade de ensino, para dar conta do tempo curricular prescrito pelas normas gerais do sistema de ensino.

A organização pedagógica do tempo na sala de aula requer do professor o desenvolvimento de planejamento, coordenação, controle, envolvendo a manipulação do espaço físico, de recursos didáticos pedagógicos, de coerções verbais e disciplinares visando a realização do seu trabalho. Esses esforços convergem no sentido de atingir a aprendizagem do aluno, tendo para isso que desenvolver atividades dentro e fora da escola. O espaço fora de sala de aula pode ser realizado com a presença do professor, para exploração dos conteúdos curriculares ou sem a presença dele, como por exemplo, a realização das lições de casa.

Esse conjunto de atividades pode demonstrar, de certa forma, a complexidade presente na organização do tempo pedagógico, em constante conflito e coexistência com o tempo da escola e o tempo curricular.

## CAPÍTULO 3

### PERCURSO METODOLÓGICO

*“(...) o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”*  
(João Guimarães Rosa)

Os caminhos da pesquisa se fazem no caminhar do pesquisador. É no caminhando que se aprende a caminhar; tanto, que é nessa travessia, no acontecendo, que realizei minha trajetória de investigação, permeada de incertezas, de dados e de realizações. Riobaldo, personagem em Grande Sertão Veredas, de João Guimarães Rosa (1986, p, 52), diz: “os caminhos no sertão não acabam, pois o sertão é do tamanho do mundo (...) sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar”. Comparo os caminhos do sertão, de Riobaldo, aos caminhos da pesquisa, para explicar a vastidão da travessia numa investigação científica e a importância do olhar do pesquisador nesse processo, buscando captar indícios como possibilidade de leitura de uma determinada realidade.

Nessa travessia, percorri os sertões de alguns municípios, da educação municipal, os sertões das escolas, dos interiores de algumas salas de aula, tentando compreender a organização do tempo pedagógico no trabalho real do professor. Nesses sertões, o pensamento foi tomando forma e se revelando no trajeto. Alguns se apresentavam para mim de forma consciente, outros persistiam encobertos, fragmentados e confusos.

Na realidade, esta travessia teve início com uma reflexão sobre a qualidade que o trabalho tem supostamente produzido na vida das pessoas. Essa linha de pensamento me fez querer conhecer melhor a relação existente entre trabalho, educação e saúde e, principalmente, a saúde daqueles que se propõem à árdua tarefa de ensinar crianças do ensino fundamental. Saúde entendida, segundo a Organização Mundial de Saúde, como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doenças ou enfermidades. Assim, saúde é sinônimo de qualidade de vida.

Contudo, os cursos de formação de professores, na maioria das vezes, nos levam a acreditar que na estrutura curricular estão priorizando aspectos que se relacionam com a produtividade, qualidade total, eficiência e o desempenho do professor, desconsiderando o seu lado humano e psicossocial.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 - reforça a idéia de aligeiramento dos cursos, não levando em consideração o ritmo humano, e que, por conseguinte, intensifica a lógica do mercado em que tudo fica “velho”, portanto a necessidade da rapidez. Quando tive a oportunidade de participar do Conselho Municipal de Educação e da Comissão de Desenvolvimento Funcional da Prefeitura Municipal de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, durante essa experiência, chamou-me a atenção o fato de que o maior número – proporcional ao número de funcionários – de atestados médicos apresentados nos relatórios, era da área de educação, mas precisamente de professores, o que tornava as avaliações concernentes à boa parte dos docentes bastante negativas. Outro aspecto a ressaltar é que os profissionais da educação – professores, serviços gerais, supervisores – eram considerados como pessoas que não queriam trabalhar. Não havia nenhum olhar para a saúde desses profissionais e o tempo dedicado a atividades de ensino, em específico, os professores do ensino fundamental.

Enquanto discente no Curso de Graduação em Pedagogia, constatei que era comum ouvir queixas dos nossos professores universitários de lapsos de memória, stress, dores nas costas e na cabeça, dentre outras enfermidades. Como estas manifestações eram traduzidas em lamentos, esses profissionais não aprofundavam discussão sobre o assunto. Entretanto, numa aula da disciplina Prática de Ensino, o professor que lecionava a mesma e havia pesquisado sobre formação de professores, no mestrado, alertava-nos, enquanto alunos, para os cuidados que deveríamos ter na interpretação das atitudes dos professores, apontando-nos a necessidade de tentarmos buscar os possíveis motivos que os levavam a tal e que, dentre eles, não poderíamos deixar de considerar a sobrecarga de trabalho, podendo acarretar assim sérios danos na saúde do professor.

Desse modo, no decorrer do estágio do Curso de Pedagogia, em escolas do Ensino Fundamental e Médio, pude observar dentro e fora das salas de aulas, atitudes agressivas de professores para com alunos e colegas de trabalho, o que me despertava, cada vez mais, a atenção para o uso do tempo como sobrecarga de trabalho na vida desses profissionais.

Posteriormente, trabalhei como professora universitária pela Universidade Estadual de Montes Claros-MG, no mês de janeiro de 2004, nas regiões de Carlos Chagas/MG (Vale do Mucuri), Paracatu/MG (região noroeste) e Várzea da Palma/MG (região norte), ministrando a disciplina Currículo e Conhecimento Escolar, na modalidade do normal superior modular. Chamou-me a atenção a organização curricular do Curso Normal Superior – Formação de Professores, para 1ª à 4ª Série do Ensino Fundamental, oferecido pelo Programa de

Desenvolvimento e Interiorização do Ensino Superior da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Tão logo terminava o semestre letivo na escola na qual os professores trabalhavam, iniciava-se o curso de formação no decorrer dos 30 dias de férias. Tornava-se preocupante o fato dos professores, depois de saírem de uma jornada de trabalho (regência) de seis meses, dedicarem os meses de férias (janeiro e julho) para estudo presencial intensivo, submetendo-se, durante um mês, a uma carga horária de dez horas diárias, inclusive aos sábados, com descanso somente aos domingos. Outras atividades complementares tais como trabalhos intermodulares, seminários, atividades orientadas e estágio eram realizadas concomitantemente ao exercício da docência no ensino fundamental.

Nessa experiência, defrontei-me novamente com a questão do tempo como sobrecarga de trabalho ligado à saúde do professor. Durante o curso, no espaço de sala de aula, presenciei muitos professores-alunos<sup>7</sup> com problemas de saúde de natureza emocional e física que, de uma determinada maneira, afetava o relacionamento entre os próprios alunos e, até mesmo, com os professores-formadores<sup>8</sup>. Questionava-me: como esse profissional que tem a dura tarefa de educar e ensinar crianças, submetido ao excesso de carga horária e à pressão de a cada semana ter uma nova disciplina no curso de formação, voltaria sem descanso para a escola?

Desse modo, suspeitava de que essas atitudes dos professores no curso de formação apresentavam fatores relacionados ao desenvolvimento “de Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação” (CODO, 1999) e tentava compreender melhor os limites e possibilidades da ação docente frente às perversas condições de trabalho e suas implicações para a profissão docente.

Sendo assim, a minha proposta inicial era pesquisar as relações entre trabalho e saúde dos professores, tendo como foco o tempo como sobrecarga. Como esta proposta demandaria mais tempo de pesquisa e a duração do curso de mestrado é de dois a dois anos e meio, fui fazendo outras leituras e pensando em outra proposta de investigação que se enquadrasse no prazo estipulado pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, em São Paulo.

Participando dos encontros semanais do Núcleo de Formação de Professores da UNIMEP, a questão da relação trabalho e educação, com foco no agir do professor, foi

---

<sup>7</sup> Professores-alunos: são professores que atuam no ensino fundamental e cursam o magistério superior da Unimontes.

<sup>8</sup> Professores-formadores: são professores que ministram as disciplinas nos períodos presenciais do curso (jan/jul).

tomando forma e as inquietações sobre o tempo no trabalho docente começaram a fazer parte da minha rotina de vida acadêmica e, então, comecei a visitar os sertões da bibliografia existente sobre o assunto. Deparei-me, em um primeiro momento, com um artigo de Teixeira (1999), sobre “Cadências escolares, ritmos docentes”, que trata da questão do tempo na escola; um artigo de Garcia (1999), sobre “A riqueza do tempo perdido”, tematizando a prática escolar de uma professora bem sucedida e um artigo de Tardif e Raymond sobre “Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério”. Sendo assim, fui buscando mais leitura e me apropriando da questão do tempo na escola. Com isso, fui afinando e refinando o meu olhar para a organização do tempo pedagógico no trabalho do professor em sala de aula.

Nessa travessia, algumas inquietações foram tomando forma e implicaram indagações que, de certa forma, nortearam o meu processo de investigação, a saber: como o professor organiza o tempo no seu trabalho de ensino? Como lida com as normas, as regras e o tempo escolar? É possível a resignificação do tempo na sala de aula? Como o professor lida com o tempo de aprendizagem de cada aluno e as exigências prescritas pelo tempo escolar? Como o professor lida com o tempo em meio a rupturas e continuidades?

Considerando que se tratavam também de indagações que perpassavam o meu caminho como professora de um curso de formação de professores, comecei a observar a minha própria prática e me ver em tempo real, resignificando as minhas atividades em sala de aula. Mas, para a observação da minha própria prática teria que dispendir mais tempo do que o que eu dispunha, de maneira que decidi pesquisar sobre o tempo no trabalho de outros professores.

Cunhei o termo “tempo pedagógico”, porque acredito que é o termo que mais se aproxima da noção historicamente construída de tempo no cotidiano escolar e que agrega o fazer do professor no espaço de sala de aula. Sendo assim, esse tempo constitui-se em fator de essencial importância para nos ajudar a compreender a organização das atividades docente, mostrando como o professor lida com o tempo prescrito pela escola e o tempo vivido em sala de aula, na relação concreta com seus alunos. Tempo pedagógico está ligado à pedagogia, diz respeito à educação, ao ensino formal, ao sistema escolar. Supondo que, por meio das atividades realizadas pelo professor em sala de aula, eu conseguisse fazer uma leitura de como se processa esse tempo em meio às demandas apresentadas por uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental, fui levantando questões que pudessem nortear o pensamento sobre o assunto.

A estrutura teórica desta pesquisa fundamentou-se em estudos já realizados por Schwartz (2000), Dejours (2005), Faïta (2004), Souza-e-Silva (2004), Amigues (2004), Saujat (2004), Lousada (2004), que indicam um caminho entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, não concebendo o trabalhador como um mero executor de atividades. Os estudos desses autores, quando transportados para o ambiente escolar, contribuem para que possamos entender a relação entre o prescrito e o realizado, sendo que o tempo foi examinado como categoria central.

Devido à própria questão do prazo, do tempo de duração do mestrado, a questão metodológica foi determinante neste projeto de pesquisa. Tendo em vista que se tratava de um estudo em que as dimensões do tempo deveriam ser observadas para uma análise mais precisa, a escolha recaiu sobre a pesquisa de natureza qualitativa, sem, contudo, desprezar os dados quantitativos pertinentes à mesma, uma vez que permitiu investigar como o professor organiza o tempo pedagógico na sala de aula, levando em conta componentes como trabalho prescrito, trabalho realizado, ritmo dos alunos e cadências da escola.

Referindo-se à pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) justificam o uso dessa abordagem no sentido de tentar captar a realidade dinâmica e complexa dos fenômenos educacionais, considerando que “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inscrito em uma realidade histórica, que sofre uma série de determinações” (p.5).

As autoras alertam também para o cuidado que o pesquisador deve ter na realização da pesquisa, que precisa promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (p.1).

Nesse sentido, redobrei a atenção e o cuidado na escolha da técnica para a coleta de dados, no intuito de desenvolver uma abordagem que realmente estimulasse a observação e um diálogo mais livre com as professoras pesquisadas.

### 3.1 Ambiente da pesquisa de campo

Quanto aos critérios da escolha do local, fiz opção por duas escolas da rede municipal de ensino fundamental, de um município situado no norte do Estado de Minas Gerais. A escolha dessas escolas se deu pelo fato de poder desenvolver a minha pesquisa de mestrado, conjugando o meu horário de trabalho com o horário de trabalho das professoras, permitindo uma adequação de agendas e a observação das professoras da mesma série de ensino.

O município fica a 365 km ao norte do Estado de Minas Gerais. Localizada na mesorregião Norte de Minas Gerais e microrregião da cidade pesquisada, também conhecida por Região do Alto Médio São Francisco. Conta com uma população de aproximadamente 51.618 habitantes (conforme Contagem da população IBGE/2007). A taxa de alfabetização gira em torno de 89,97%.

Segundo dados do IBGE/2000, o município conta com 24 bairros. As escolas onde as observações foram realizadas estão situadas em bairros periféricos. O bairro Esperança localiza-se na região sudeste do Município. Possui 5.779 habitantes. Destes, 2.861 são homens e 2.918 são mulheres. É o terceiro bairro mais populoso do Município. Por sua vez, o Bairro Jardim das Oliveiras conta com uma população de 4.134 habitantes, sendo 2.074 homens e 2.060 mulheres. (Censo Demográfico IBGE/2000).

O sistema público de ensino (IBGE, 2009) do Município contempla 29 escolas de ensino fundamental, sendo 10 escolas públicas estaduais, nove escolas públicas municipais e 10 escolas privadas. O ensino médio possui seis escolas estaduais e quatro escolas privadas, perfazendo 10 escolas. O ensino pré-escolar apresenta 20 escolas no total, sendo nove municipais e 11 privadas. O ensino superior conta com uma universidade estadual.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, o município, em 2008, contava com nove escolas do ensino fundamental e 10 creches. O corpo docente municipal contemplava 512 professores; sendo que destes, 349 possuíam mais de cinco anos de serviço, 492 possuíam curso superior e todos tinham experiência em mais de uma série de ensino.

As escolas municipais em que foi desenvolvida a pesquisa atendem um total de aproximadamente 1.900 alunos; sendo que, pela manhã, atendem desde a educação infantil até o nono<sup>9</sup> ano; à tarde, da educação infantil até o 5º ano, e à noite atendem a educação de jovens e adultos – EJA. O horário de funcionamento das escolas é de segunda a sexta-feira, das 7h às 11h15', das 13 às 17h15' e das 19 às 22 horas.

A Escola Municipal Professor Fábio de Menezes, inaugurada no ano 1997, atendia, em 2008, 900 alunos do ensino fundamental e funcionava em três turnos, sendo 17 turmas pela manhã, 16 turmas à tarde e três turmas de Educação de Jovens e Adultos à noite. Contava com uma diretora, uma vice-diretora, quatro supervisoras (duas pela manhã e duas à tarde), uma coordenadora à tarde, uma orientadora pela manhã, 40 professores (sendo dois eventuais),

---

<sup>9</sup> A Lei Federal de nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, instituiu no Brasil o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Com isso, o Ensino Fundamental passou a obrigar a matrícula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental de Nove Anos absorvendo as crianças com seis anos de idade que estavam inseridas na Educação Infantil.

treze agentes operacionais<sup>10</sup>, quatro cozinheiras e três agentes administrativos. O quadro de professores e funcionários era tido como instável. Grande parte dos alunos frequenta essa mesma escola desde a educação infantil.

Além das 17 salas de aula, contava também com sala de informática sem computadores; salas da direção, secretaria, supervisão; um laboratório de ciências; sanitários (masculino e feminino) para professores e funcionários, para alunos da educação infantil, e outros para alunos do ensino fundamental. A escola possui uma biblioteca com um acervo pequeno, cuja funcionária atendente é uma professora readaptada. Contudo, notei e registrei várias reclamações das professoras sobre o uso da biblioteca que permanece sempre fechada.

A escola é murada, porém, por ser o muro muito baixo, a entrada de vândalos era constante, tanto no horário das aulas como em outros horários, o que prejudicava o andamento das atividades e oferecia insegurança aos alunos e profissionais. Sobre isso, tive a oportunidade de presenciar, várias vezes, durante o período de observação, a invasão de meninos da comunidade que “saltando o muro, ficam na porta das salas, tirando a concentração da turma e atrapalhando a aula da professora” (anotações do meu diário de campo, 2008).

Nesta escola, a sala da Professora Anita foi construída recentemente, é ampla, iluminada, não tem ventilador, é muito quente. As carteiras são novas, tipo universitárias, de plástico, nas cores laranja e azul. Os alunos levam para a sala de aula água em garrafas de refrigerante de 600 ml. São 27 alunos na turma. Já a sala da professora Viviane tem dois ventiladores, as cadeiras e mesas dos alunos são bem surradas, gastas, de cor branca, de ferro e madeira. A sala também é muito quente.

As condições econômicas, sociais e culturais influenciam na questão da evasão de alunos que é um problema para a escola.

Segundo informações da Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social a evasão escolar no bairro Esperança é consequência da população flutuante residente, tendo em vista evadirem-se no período de safra, para a colheita de produtos agrícolas em cidades próximas tais como São Gotardo, Patrocínio e Buritizeiro. (CORREIA; RODRIGUES; VITTA, 2006, p. 51).

Considero relevante essa informação para entender melhor o mundo cultural dos alunos que estudam nessa escola, reconhecendo os conflitos sociais, econômicos e políticos que ali estão implicados. Também, reconhecendo que essas diferenças econômicas estão

---

<sup>10</sup> Cozinheiras, auxiliares de cozinha e serviços gerais.

envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem e podem trazer implicações no desenvolvimento dos alunos e no trabalho de ensino das professoras. Esse deslocamento para olhar a realidade social e econômica dos alunos como uma possibilidade de evasão escolar, ganha sentido porque faz parte da realidade de pessoas reais e, de certa forma, leva-nos a compreender as implicações dessa realidade, marcada por questões econômicas, para a organização do tempo no trabalho docente.

A Escola Municipal Professor Joaquim Pereira, inaugurada no ano 1989, atendia em 2008 cerca de 1.008 alunos do ensino fundamental e funcionava em três turnos. Contava com uma diretora, uma vice-diretora, duas supervisoras (uma pela manhã e uma à tarde), uma coordenadora, uma orientadora, 55 professores e cinco professores eventuais, dezesseis agentes operacionais e cinco agentes administrativos. O quadro de professores e funcionários era tido como instável. Grande parte dos alunos frequenta essa mesma escola desde a educação infantil. A Sala da professora Sabrina é ampla, com carteiras e cadeiras bem gastas.

A escola possui 16 salas de aula, uma biblioteca com um acervo pequeno e três bibliotecárias; salas da direção, da secretaria e dos professores; sanitários (masculino e feminino) para professores e funcionários, para alunos da educação infantil, e outros para alunos do ensino fundamental;

As duas escolas possuem espaços comuns como salas da direção, quadras de esportes, onde se realizam as aulas de educação física; pátios amplos, com mesas compridas, para a merenda ou, em outros horários, para aulas de jogos pedagógicos e atividades extra-classe planejadas pelos docentes. Também, nessas escolas, os horários de merenda dos três segmentos são organizados de modo que as crianças pequenas não dividam o mesmo ambiente com os alunos maiores.

### 3.2 O perfil das professoras e o tempo de experiência profissional

Com relação à caminhada para seleção das professoras<sup>11</sup> propriamente dita, fiz contato telefônico com a secretária municipal de educação, que colocou as escolas municipais à minha disposição para a realização da pesquisa. Diante disso, contatei dois supervisores da rede municipal de ensino, falei sobre a pesquisa e sobre a necessidade da colaboração dos

---

<sup>11</sup> Os nomes das professoras, dos alunos, das escolas e dos bairros que apareceram neste estudo são fictícios, visando preservar a identidade dos mesmos.

mesmos no sentido de indicarem professores do município com mais de cinco anos de magistério. Com toda boa vontade, os supervisores indicaram 15 (quinze) professoras, com mais de dez anos de magistério, com experiência e consideradas boas professoras. De posse dos nomes e telefones das docentes, iniciei os contatos. Todas as professoras indicadas pelos supervisores e contatadas por mim aceitaram participar da pesquisa. Mas, devido à questão de horário de trabalho e compatibilidade de agendas, acertei a pesquisa com três professoras que lecionavam para a primeira série do ensino fundamental, sendo que duas delas trabalhavam na escola A e uma trabalha na escola B. As escolas estão situadas em bairros periféricos. Ademais, a opção por três professoras em duas escolas diferentes foi útil pelo fato de possibilitar olhar práticas singulares dentro de uma mesma escola, bem como em escolas diferentes.

As professoras, sujeitos desta pesquisa, trabalhavam em salas de aula de primeira série do ensino fundamental. As três professoras são efetivas, com mais de 11 anos de experiência no magistério. Ou seja, a professora Anita tem 23 anos de magistério, sendo 20 anos de atividade no meio rural e três anos na zona urbana. A professora Sabrina também tem 23 anos de magistério. Lecionou para terceira e quarta séries e poucas vezes para a primeira série. Já a professora Viviane conta com 12 anos de magistério, sendo que dois deles são de experiência na zona rural, dois com a primeira série e oito anos com educação infantil. As professoras estão na faixa etária entre 30 a 45 anos de idade. Quanto à escolaridade, todas possuem o curso normal superior. Uma professora mora na cidade onde aconteceu a pesquisa e as outras duas moram na cidade vizinha que fica a aproximadamente 8 km da cidade da pesquisa. Por morarem em outro município, às vezes têm problemas com transporte. Além da distância entre as duas cidades, separadas e unidas ao mesmo tempo pelo rio São Francisco, tem a distância para se chegar à escola que fica às margens de uma rodovia com saída para Belo Horizonte/MG. Somando as duas distâncias, as professoras precisam percorrer cerca de 16 km para chegarem à escola. O problema com o atraso ou a ausência de transporte para as professoras, a que me refiro, foi registrado no meu diário de campo:

Hoje a professora precisou sair mais cedo, porque tinha uma reunião com mais outros professores com a secretária de educação. Foram conversar sobre a possibilidade de conseguirem transporte, porque moram em outra cidade e têm chegado muitas vezes atrasadas na escola, porque o veículo atrasa ou quebra. Como a maioria dos professores da escola é dessa outra cidade, quando faltam, causam tumulto na escola, porque a escola não dispõe de pessoal suficiente para suprir a ausência das mesmas. (Anotações do meu diário de campo, agosto/2008).

Assim, o critério utilizado para a escolha das professoras foi possuir mais de cinco anos de magistério e aceitar participar da pesquisa. A escolha por professoras com esse tempo de magistério se deve ao fato de que esses profissionais já adquiriram certa experiência e conhecimento, construídos entre os três e cinco primeiros anos de trabalho e exercício da profissão (HUBERMAN, 1992), (TARDIF & RAYMOND, 2000), (FONTANA, 2000a, 2000b). Com isso, entendo que a experiência profissional no magistério diz respeito ao tempo como

(...) um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

### 3.3 Os caminhos da pesquisa de campo

Os dados que explorarei neste estudo foram coletados nas duas escolas citadas, em três classes da 1ª série do ensino fundamental (alunos com 7 e 8 anos de idade), com aproximadamente 27 alunos por turma. Os alunos são oriundos da própria localidade e de suas adjacências e formam turmas heterogêneas. Em cada classe, encontrei alguns alunos com defasagem idade-série, com deficiência auditiva (surdez), deficiência física, deficiência mental leve e/ou com dificuldade de aprendizagem.

A dinâmica das atividades ocorridas nas salas de aula foi observada durante 15 dias, sendo uma semana em cada sala, tendo como foco as ações e falas das professoras, dos alunos e de outras pessoas e, também, as atividades. A observação foi direta e intensiva, não participante e, além disso, realizei entrevistas semi-estruturadas com as três professoras.

Durante a observação, procurei registrar em diário de campo a dinâmica das atividades ocorridas em sala de aula, com a maior riqueza de detalhes possível, utilizando o relógio para fazer as marcações temporais desse registro. Com relação a essa última, não me preocupei com intervalos pré-estabelecidos e com a duração do tempo das atividades, mas com a marcação do fluxo dos acontecimentos (inícios, finalizações, interrupções, mudanças etc.). As observações em sala de aula foram realizadas durante cinco dias letivos, com cada uma das

professoras, abrangendo, em cada dia, todo o período da aula; isto é, 4h15', somando, assim, 21 horas e 15 minutos em cada classe e 63 horas e 45 minutos no total. Nesse período, compartilhei da presença e companhia de supervisores, diretores, serviçais, pais, agentes administrativos, professores e alunos. Nas salas de aula sempre me ocupei em relacionar o universo peculiar de cada sala com o caráter geral das normas dos estabelecimentos escolares. Sendo assim, passei a observar e a descrever em meu diário de campo as características dos ambientes, das professoras envolvidas e dos alunos, buscando conhecer os sujeitos envolvidos nesta ação para uma análise posterior de dados.

O meu primeiro contato com o trabalho de campo foi na Escola Professor Fábio de Menezes. Ressalto, no entanto, que esse primeiro contato foi precedido por outros, referentes à mobilização de pessoas para participação nesta pesquisa e a contatos com a secretaria municipal de educação e com as escolas para obter autorização para a minha entrada nas salas de aula. A receptividade das diretoras, das professoras e dos alunos das duas escolas envolvidas contribuiu favoravelmente para o sucesso da pesquisa de campo.

Em uma das escolas a diretora solicitou a minha ajuda no sentido de orientá-la no encaminhamento de um caso envolvendo duas crianças de quatro anos de idade. Atribuo essa solicitação ao fato de minha também atuação na área de trabalho e educação na rede municipal e pela minha proximidade com os profissionais da área de assistência social e da área da criança e do adolescente. Ressalto, ainda, que o fato de ter uma proximidade e de ser conhecida pela maioria das pessoas da secretaria municipal de educação e das escolas pesquisadas, facilitou sobremaneira a minha entrada no campo de investigação.

No primeiro dia de observação, cheguei à escola com meia hora de antecedência com os primeiros alunos. Apresentei-me à diretora e às supervisoras e fiquei aguardando na sala dos professores. À medida que os professores iam chegando, davam boa tarde, assinavam o livro de ponto e começavam a conversar com os colegas sobre o fim de semana, coisas da família, dos amigos, das diversões. Com o toque do primeiro sinal, segui para o pátio com os professores e os alunos procurando a fila da turma da professora Anita. Em dois minutos, segui a professora e os alunos, em fila, até a sala de aula. Às 13h06' já estávamos na sala de aula. Após a reorganização das carteiras pela professora em um grupão de três filas de U, esta fala da importância do momento da oração para, em seguida, fazer as orações coletivas com os alunos. Logo após, apresenta-me à turma e fala do objetivo da minha estada ali. Para minha surpresa, uma aluna me dá uma bala.

No processo de observação, utilizei como instrumento fundamental de registro o diário de campo, onde anotei, da melhor forma possível as atividades realizadas pelas professoras,

ocupando-me também em registrar minhas dúvidas, incertezas e indagações, meus momentos de perplexidade como observadora, os movimentos das professoras, dos alunos e das alunas, suas falas e gestos, as reuniões pedagógicas e as rotinas das salas de aula. O lugar de observadora me causou um certo desconforto, justamente por não poder agir no sentido de auxiliar as professoras e os alunos em algumas situações. Sempre fazia minhas anotações sentada na última carteira, o que me possibilitava ter uma visão geral da sala de aula, das professoras e dos alunos.

Como pesquisadora, prestava atenção em “quase” tudo, mantendo um certo deslocamento, e não intervinha na dinâmica das aulas, mas sempre conversava com as professoras, antes de iniciar as aulas e nos intervalos do recreio, para melhor esclarecer o porquê dos procedimentos e atividades que desenvolviam. Algumas vezes, as professoras sentavam ao meu lado, enquanto os alunos desenvolviam as atividades, para tecer comentários sobre o comportamento de alguns alunos, sobre algumas decisões tomadas e sobre as diversas interferências ocorridas.

O registro dos diferentes momentos da minha pesquisa, feito no diário de campo, serviu para consultas, confronto de informações e situações ocorridas e mesmo para poder relembrar alguns fatos com suas devidas seqüências temporais.

Considero esse momento extremamente rico e muito significativo na minha pesquisa por possibilitar-me um mergulho no trabalho de ensino das professoras observadas, visando minha aproximação com o objeto de estudo, neste caso, a organização do tempo.

Ainda, considero esses registros como uma descrição dos fatos ocorridos, no esforço de apreender o real, para interpretar os aspectos obscuros e/ou analisar as ações das professoras diante das situações ocorridas, como forma de tornar as anotações inteligíveis e com o intuito de entender melhor o que se passava na sala de aula. Essas anotações constituíram, também, de uma elaboração muito pessoal no campo de investigação, sempre buscando pistas para analisar a travessia do professor na relação entre o prescrito e o realizado.

Aparentemente, após os primeiros dias de observação, os alunos e as alunas passaram a ver minha presença como algo rotineiro, mas, de certa forma, ameaçadora, porque pensavam que eu anotava o que eles faziam para depois relatar às suas professoras. Outro fato foi que uma professora pesquisada, no momento da entrevista, referiu-se às minhas anotações de campo no sentido de dizer que eu compreendia o que ela explicava por ter presenciado determinados fatos. É impossível afirmar, pela indicação das posturas das professoras, que

elas não alteravam sua rotina de trabalho ou mesmo sua forma de relacionamento com as turmas devido à minha presença nas salas de aula.

Nesse contexto de pesquisa de campo, as entrevistas foram realizadas logo após o término do período de cada observação. Sendo assim, foram gravadas de forma individual, com a ajuda de um gravador MP4 (digital), para garantir a segurança das informações coletadas e foram conduzidas por um roteiro temático, visando orientar o caminho a ser percorrido. O roteiro geral foi elaborado partindo da literatura pertinente, dos objetivos e questões da pesquisa e da entrevista piloto, onde conversei com as professoras sobre a organização do trabalho na escola e a realização das atividades em sala de aula; o que faziam para dar conta dos conteúdos programados e, ao mesmo tempo, promover a aprendizagem dos alunos; as tarefas programadas e que não davam certo ou não eram realizadas no dia/tempo programado; as estratégias utilizadas para administrar a distância entre o que era programado e o que era realizado; as atividades realizadas em sala de aula de forma inesperada; as tensões presentes no trabalho de ensino e como lidavam com essas tensões na escola e em sala de aula; e a opinião das mesmas sobre o tempo programado na escola.

A entrevista, no entanto, não seguiu uma seqüência rígida das questões elaboradas, o que possibilitou uma comunicação mais livre e descontraída entre eu e as professoras pesquisadas. Minayo (2000, p.121) assevera que as entrevistas semi-estruturadas ou não-estruturadas partem

da elaboração de um roteiro (...). Suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação.

Registro, aqui, o fato de ter realizado uma entrevista piloto com uma professora, diferente das pesquisadas, muito antes de iniciar as investigações em campo. Essa experiência possibilitou a minha aproximação com o tema de pesquisa, no sentido de organizar informações preliminares sobre a temática da pesquisa.

As informações registradas no diário de campo, de modo cursivo e narrativo, foram organizadas e submetidas a uma análise inicial. Essa organização inicial implicou a construção de tabelas diárias que retratam todo período observado em sala de aula, que tiveram como eixo central as marcações temporais (em horas e minutos), às quais fiz corresponder as ações e falas da professora, dos alunos, e de outros participantes dos acontecimentos, bem como a atividade que estava sendo realizada e minhas próprias observações, visando sistematizar e situar os fatos presenciados no cotidiano de sala. Os

dados coletados com as entrevistas foram transcritos e impressos para análises. Mas, o dado não fala por si, não dá resposta à pesquisa. A lógica é que o pesquisador constrói os seus dados. Mas, como fazer pesquisa não pressupõe seguir etapas, o tempo todo percorri caminhos de certezas e dúvidas.

Confesso que o volume de dados gerados causou-me desassossego e ansiedade, após a realização das observações de campo e a transcrição das entrevistas. Pensava no caminho que percorri e no contexto de coleta de dados. Não conseguia estruturar, em um primeiro momento, os dados da observação de forma a torná-los analisáveis e também captar nas entrevistas as falas significativas. Nesse momento, a minha orientadora me estimulou no desenvolvimento da pesquisa, esclarecendo pontos obscuros e norteando a sistematização dos dados da pesquisa de campo.

Precisei reformular, por várias vezes, o meu projeto inicial de pesquisa na tentativa de adequar minhas expectativas às características das salas de aula observadas, que revelaram outras facetas do tempo pedagógico no trabalho docente.

Após o exame de qualificação, sentamos eu e minha orientadora para discutirmos os próximos passos. Considerando o volume dos dados produzidos e as diferentes possibilidades de análise que se apresentavam, colocaram-nos diante da possibilidade de operar recortes. A opção que nos pareceu mais profícua, considerando a compreensão do tempo no cotidiano de trabalho, foi a de escolher os dados produzidos no contato com uma das três professoras acompanhadas durante a pesquisa. Ressalto, contudo, que as entrevistas e a observação de campo realizadas com as outras duas professoras, ajudaram-me a vivenciar experiências que possibilitaram escolher e obter dados com maior qualidade.

Quando comecei a analisar minuciosamente os dados obtidos, pude perceber que realmente foi uma decisão acertada, porque a escolha por uma professora propiciou mais consistência, aproveitamento e qualidade das análises apresentadas. Entendi, assim, porque fazer pesquisa não pressupõe seguir etapas. Ou seja, o tempo todo percorri caminhos de certezas e dúvidas num processo que imbricou várias etapas antes da dissertação ficar pronta. Uma coisa foi o que eu planejei, isto é, observar e entrevistar três professoras e analisar os dados gerados. Outra coisa foi o que eu fiz: escolher e analisar os dados gerados por uma única professora. Mas, considero que tanto as observações e entrevistas realizadas e não aproveitadas nesta dissertação, bem como os dados da observação e da entrevista que eu realmente usei, fazem parte do meu trabalho real, dentro da perspectiva de trabalho prescrito e de trabalho realizado, apresentada por Eliane Lousada (2004) e proposta pelo psicólogo Yves

Clot e outros. Sendo assim, minhas opções metodológicas foram sendo feitas e refeitas ao longo do caminho no tempo da pesquisa.

Como o dado não fala por si e não dá resposta à pesquisa, foi preciso, de minha parte, uma dedicação quase que exclusiva e, ao mesmo tempo, desgastante e prazerosa, para construí-los. Nesses momentos eu me descobri fazendo realmente pesquisa, visto que produzi conhecimento, a partir da análise dos dados e à luz dos interlocutores (teóricos) que me acompanharam nesse caminhar.

Nas análises, procurei ir olhando o trabalho de ensino com o uso do tempo dispendido pela professora na duração da aula. No primeiro momento, apresento as análises sobre a organização do tempo pedagógico no trabalho da professora Viviane. Especificamente, pretendo mostrar como se dá essa organização na sala de aula, tendo como parâmetro as prescrições e o trabalho realizado pela professora. Primeiramente, apresento, portanto, um quadro de atividades que retrata um dia de trabalho da professora observada, a partir do qual analiso as atividades de rotina e a distribuição das atividades no tempo, tendo como apoio as entrevistas realizadas. Vou mostrando as atividades de rotina, respaldando-me nos capítulos teóricos, desde as atividades iniciais, como “fila no pátio, oração, ficha do dia” que marcam o início dos trabalhos com os alunos e a correção das tarefas com seus desdobramentos até a retomada dos conteúdos trabalhados no dia anterior. Com relação à distribuição das atividades no tempo, inicio quantificando as principais ocorrências e o tempo dedicado, aproximadamente, a elas. Ressalto, portanto, que em nenhum momento tive a intenção de fazer um levantamento preciso do tempo utilizado pela professora em diferentes atividades e/ou conteúdos.

Assim, o tipo de observação e registro utilizado permitiu apenas indicar, de modo aproximado, a quantidade de tempo investido pela professora em atividades recorrentes em seu dia de trabalho – como: escrever na lousa, atender alunos individualmente, chamar atenção de alunos, interrupções, etc. Estas indicações são apenas uma forma inicial de aproximação da distribuição das atividades da professora e de seus alunos no decorrer do tempo da aula. Ainda, a partir do quadro de atividades, mostro as atividades realizadas antes e depois do recreio, as diferenças e o que indiciam no dia de trabalho analisado, discutindo o encadeamento das atividades no tempo, ou seja, o que parece ser levado em consideração nessa distribuição das atividades no tempo? Que prescrições estão aí implicadas? Finalizo essa parte com uma breve síntese do que analisei e discuti.

No segundo momento, analiso os tempos e os ritmos na sala de aula, a partir da análise de episódios e com apoio das entrevistas. Nessa parte, lanço mão do meu diário de campo

para analisar os episódios que permitem, em diferentes situações, olhar a simultaneidade, a concomitância, as “muitas temporalidades em jogo”, retomando assim, as atividades de rotina, como: a organização da sala, o escrever na lousa e o controle da disciplina. Em seguida, foco os tempos e os ritmos de ensino e de aprendizagem, analisando as seqüências de atividades, a recuperação, fazendo um paralelo com a questão do tempo. Parto do ponto de que as prescrições também prevêm, de alguma forma, que todos não seguirão o mesmo ritmo, quando propõe atividades de recuperação. Mas, questiono: de que modo? Não há, nessa previsão, implicada a idéia de um ritmo “normal”, esperado e de outro “mais lento”, que precisa ser acelerado? Como se lida com isso?

O tempo de duração do mestrado pode ter limitações e pode ser curto, mas nele trilhei por caminhos da pesquisa e das dimensões temporais vivenciadas na escola, na sala de aula, na vida dos professores e na minha própria vida acadêmica. Não há dúvidas de que o tempo cronológico, objetivo, medido, permeia nossos caminhos, pois esse tempo regula a nossa vida cotidiana na educação e no sertão. Mas os caminhos são muitos e a travessia se faz em tempo real. Daí é possível parafrasear João Guimarães Rosa e afirmar que o real se dispõe para a gente é no meio da travessia.

## CAPÍTULO 4

### PERSPECTIVAS DE ANÁLISES

#### 4.1 Um dia de trabalho

Examinar um dia de trabalho de professores pode nos dar pistas sobre modos de organização temporal do trabalho na escola e, mais especificamente, do trabalho que o professor realiza em sala de aula. Consta do calendário escolar como dia letivo e expressa uma rotina diária daquilo que deve ser feito ou que se fez, visando ao cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas mínimas de efetivo trabalho escolar. Portanto, podem ser considerados dias de efetivo trabalho escolar ou dia letivo, aqueles que envolvam professores e alunos em atividades de caráter obrigatório, relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem, independente do local onde elas se desenvolvam. Nesse sentido, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar. Essa se caracteriza por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição.

Nessa perspectiva, apresento um quadro de atividades, referente a um dia de trabalho da professora observada, visando analisar algumas divisões do tempo e o seu uso na prática diária de trabalho dessa professora. Ressalto, a título de esclarecimento, que a realização das atividades observadas em sala de aula e, aqui citadas, se deu nas 4h15' de efetivo trabalho da professora junto ao grupo de alunos, refletindo a organização do conjunto de atividades da turma.

Portanto, tomo, aqui, o quadro de atividades como ponto de partida dessa análise, e vou tecendo, com o apoio das entrevistas realizadas com a professora e de alguns episódios extraídos do diário de campo, as atividades de rotina e a distribuição das atividades no tempo, destacando como essas atividades são organizadas cronologicamente em meio a sucessivas rupturas e continuidades e indicando as simultaneidades, as concomitâncias e a sobreposição de algumas delas.

Um dia de trabalho da professora Viviane				
Tempo	Ações e falas da professora	Ações e falas dos alunos	Ações e falas de outros	“Atividade”
13h	Professora se posiciona em frente à fila de sua turma.	Alunos gritando, correndo procuram a fila da sua turma	Alguém tocou uma sirene muito estridente. Todos se juntam no pátio. Cada professor se	Fila no pátio. Caminhada até a sala de aula.

			posicionava em frente à fila de sua respectiva turma.	
13h09'		Alunos entram na sala.		Entrada dos alunos na sala. Organização das carteiras e da turma em grupos de 4 alunos cada.
13h21'	“Boa tarde” “Vamos fazer oração!”	Willian começa a arrastar a carteira do colega.		Oração
13h27'	Profª pede para alunos pegarem caderno de português para corrigirem tarefa no quadro. Professora pergunta sobre dias da semana. Profª relembra oralmente com alunos pontuação e acentuação de algumas palavras na ficha. Correção de tarefa no quadro e oralmente. Professora passa pelas carteiras, corrigindo atividades/tarefa. Profª atende alguém na porta.	Alunos falam oralmente a ficha.	Interferência externa: Alguém bate à porta.	Confeção de ficha do dia (consta do diário de campo). Conversa sobre pontuação e acentuação.  Correção de tarefa. Atendimento a alguém na porta.
13h47'	Profª escreve exercícios de português no quadro.  Profª chama a atenção dos dois.	Geraldo e Tainara conversam demais. Weillian canta música e bate na carteira sem se importar com o que a profª fala.	Cantineira pergunta quantidade de alunos na sala.	Exercícios de Português. (constam do diário de campo). Chamar atenção de aluno. Atendimento a cantineira.
14h07'	Profª continua a escrever exercício de português no quadro.			Exercícios de Português. (constam do diário de campo).
14h11'	Profª explica como deve ser realizada a atividade.	Bruno e Willian mexem com os colegas a todo instante. Maurício está calmo e copia atividade do quadro.		Instruções sobre exercício.
14h20'	Profª corrige exercício de português no quadro.			Correção de exercícios no quadro.
14h26'	Profª continua a escrever exercício de português no quadro.			Exercícios de Português (constam do diário de campo).
14h31'	Profª continua a escrever exercício de português no quadro. A Profª pega os dois pelo braço, leva-os até sua mesa e conversa com os dois. Ao mesmo tempo chama a atenção de Geraldo e Tainara. Profª continua conversando com os dois alunos.	Anderson soca a barriga de Vicente e ele chora.	Alguém bate à porta: profª veio trazer alfabeto móvel.	Exercícios de Português (constam do diário de campo). Chamar a atenção de alunos. Atendimento a profª na porta.
14h40'	Profª continua a escrever exercício de português no quadro. Profª trabalha com Willian alfabeto móvel. Profª passa pelas mesas, corrigindo tarefa dos alunos.			Exercícios de Português (constam do diário de campo). Atendimento individual a aluno,
15h	Profª pede para fazer fila para o recreio. No recreio, profª conversa com outra sobre atividades de fração.			Recreio.
15h15'		Alunos entram na sala agitadíssimos, depois do recreio.		Retorno do recreio.
15h21'	Profª pára para apontar lápis			Correção dos exercícios. Apontar lápis.
15h37'		Saída de 5 alunos.	Outra professora vem buscar alunos para reforço.	Atendimento à profª na porta
15h42'	Profª explica que vai passar um molde para cada aluno. Os alunos deverão fazer de acordo com o desenho que ela vai			Recorte de moldes. Colagem para confecção do convite

	passar no quadro. Trata-se do molde de uma camisa que a profª recorta e entrega para cada um. As cartolinas já estão recortadas. Profª recorta moldes de 4 em 4.			para o evento de sábado em comemoração ao dia dos pais.
15h58'	“Quem terminar, colocar nome atrás e me devolver”.			Instruções sobre atividade.
16h06'	Profª resolve levá-lo até a secretaria.  Profª retorna sem Breno.	Bruno bate à porta. Alunos fazem a festa.		Atendimento a alguém na porta.
16h11'	Profª pede para pegar caderno de História e Geografia. Escreve no quadro História e Geografia. “Primeiro vamos falar prá depois escrever.”	Alunos começam a falar o que é folclore.		Conversa com alunos sobre folclore.
16h22'	Profª pega caderno de um dos alunos da sala e entrega para a outra professora.		Outra professora vem pegar material de Bruno. Volta sondando da profª sobre o que está sendo ensinado na sala.	Atendimento a alguém na porta.
16h27'	Profª pede para alunos repetirem o que ela lê sobre folclore no dicionário. Profª lê e alunos acompanham. Profª começa a explicar o que é Folclore.	Willian chama a atenção da turma com uma dança, suas graçinhas.		Definição da palavra folclore.
16h41'		Alunos começam a contar histórias e lendas.	Supervisora entra e pergunta quantos alunos tem na sala. Entrega folha e sai.	Produção oral. Atendimento a alguém na porta.
16h54'	Profª descreve definição de folclore.			Descrever folclore.
16h58'	A professora Viviane sai da sala com Willian e deixa outra profª terminando de copiar definição de folclore no quadro.	A maioria dos alunos está dispersa. Uns correm, outros gritam, outros conversam. Somente seis alunos copiam. E assim continuam. Maurício parece que desperta e começa a ligar e desligar o ventilador. Os alunos continuam correndo	Telhado a sala é alvo de pedradas.  A profª substituta tenta falar, mas os alunos não ouvem. A substituta aponta lápis e nem se liga. Parece que está anestesiada.	Saída da profª Dispersão da turma.
17h11'	A profª retorna com Willian. Profª anota o nome de quem estava correndo na sala com a ajuda de um aluno que estava bem quietinho de quem quase não se ouviu a voz.	Alunos sentam-se.		Retorno da profª Chamar atenção.
17h15'	Profª explica que saiu para conversar com a mãe de Bruno. Levou Willian porque se ele ficasse na sala teria sido pior.	Alunos fazem fila na porta e saem.	Toca a sirene.	Fila dos alunos. Saída

Quadro 1: Um dia de trabalho da professora Viviane (quarto dia de observação).

O quadro apresentado oferece-nos, em um primeiro momento, uma visão geral de um dia de trabalho da professora e corresponde ao período da tarde, no horário compreendido entre 13 e 17h15'. Para analisar com mais detalhe o quadro acima, subdividi essa seção em atividades de rotina, distribuição das atividades no tempo e uma breve síntese das análises e discussões realizadas.

### ***a) Atividades de rotina***

Um dia de trabalho da professora não se resume somente ao cumprimento de horários. Além de cumpri-los, a professora realiza as atividades de rotina que comportam uma dimensão temporal, que remete ao fazer cotidiano que foi sendo forjado no decorrer de sua carreira no trabalho de ensino. As atividades de rotina são aquelas realizadas diariamente e compõem a organização do tempo pedagógico das atividades do dia.

Conforme o quadro apresentado, a rotina de entrada, recreio e saída está marcada pelo emprego cronológico do tempo culturalmente produzido pelo relógio: 13 horas (entrada), 15 horas (recreio), 17h15' (saída). Elias (1998, p. 16), diz que “o mecanismo do relógio é organizado para que ele transmita mensagens e, com isso, permita regular os comportamentos do grupo”. Esse grupo, aqui representado, é a escola. A mensagem dirigida pelo relógio indica a hora de entrar, de pausar e de sair, constituindo-se “em um dispositivo de organização escolar” e do emprego minucioso do tempo, do ponto de vista da “perspectiva pedagógica” (SOUZA, 1999, p. 129). Essa regra coletiva desencadeia, instantaneamente, ao ouvir a sirene estridente, por cinco segundos, o engajamento de professores e alunos no cumprimento das atividades: “fila no pátio”, “fila na sala”. Às vezes, esse toque gera sustos, desconcentração e reclamações devido ao barulho que faz quando é acionado. É, principalmente, a realização da fila no pátio, após o toque da sirene, que marca o início da cadência das atividades na escola. Essa cadência é marcada pela regularidade dos movimentos próprios da escola, numa seqüência de atos e usos do tempo que ocorrem rotineiramente na vida de alunos e de professores. O toque da sirene faz deduzir que alunos e professores precisam ter compromisso com o horário e faz parte de uma tradição cultural e histórica de ordem social do tempo escolar. Aliás, Souza (p. 129) aponta que o tempo é “uma ordem que se experimenta e se aprende na escola”. A sirene e o pátio representam a delimitação, o controle e a materialização do tempo na escola, segundo Faria Filho & Vidal (2000, p. 21). Aliás, na cultura da escola vivenciam-se os costumes, constroem-se e obedecem-se às regras, transgridem-se as normas, cumprindo assim o tempo escolar.

Ademais, essas atividades são realizadas simultaneamente e se dão individualmente em um tempo coletivo: “alunos correndo procuram a fila da sua turma”, “caminhada até a sala de aula”. Esse tipo de atividade não consta explicitamente no plano de atividades do professor, mas está implícito na sua rotina diária. Todavia, nessa rotina diária de uso do tempo, “13 horas”, indica a hora de entrada e estabelece o início do trabalho da professora com o grupo de alunos. Ao mesmo tempo em que há uma organização coletiva dessa ação, há,

também, ação individual da professora que “se posiciona em frente à fila de sua turma”. Num primeiro momento, há uma organização coletiva para o início das atividades com os alunos que se faz ao mesmo tempo em toda escola, num horário pré-definido, numa seqüência de atividades fixadas pela rotina.

A ordenação do horário de entrada e de saída parece revelar uma mesma cadência de professores e de alunos, num mesmo ritmo, no sentido de normalizar a rotina da escola, ordenada numa seqüência ao longo dos dias letivos. A realização da “fila no pátio” marca, junto ao relógio e à sirene, o início da cadência das atividades na escola, bem como o tempo da professora na escola e, conseqüentemente, a entrada na sala de aula, visando à organização e ao controle de suas atividades.

No quadro acima, a professora começa mais um dia de trabalho, após a entrada na sala de aula. Isso é evidenciado pelas atividades iniciais de rotina como: “entrada dos alunos na sala”, “organização das carteiras e da turma”, “oração”, “confecção da ficha do dia”, “correção de tarefa”. Ou seja, são atividades constantes no trabalho da professora pesquisada e que não diferem do trabalho de outros professores do ensino fundamental das séries/anos iniciais, principalmente. Essas rotinas não estão explícitas nas normas, mas parecem servir como organizadoras do tempo nesse dia de trabalho, possibilitando a distribuição das atividades no tempo prescrito durante as 4 horas e 15 minutos.

Essas atividades iniciais, ao mesmo tempo em que são coletivas, porque envolvem toda a turma, dependem do ritmo e do comportamento de cada aluno para sua realização. A entrada dos alunos na sala de aula mobiliza a ação da professora para a organização das carteiras e, ao mesmo tempo, da turma em grupos de quatro alunos cada. A disposição das carteiras em sala de aula e o agrupamento dos alunos parecem constituir-se em uma estratégia para “distribuição das ações no tempo” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93), para o início ou a realização da próxima atividade. A organização das carteiras e a distribuição dos alunos em grupos parecem indicar, ainda, além de uma possibilidade do favorecimento da interação entre os alunos, o acompanhamento das atividades desenvolvidas, conforme nos relata a professora Viviane:

Eu trabalho muito em grupo e mini círculo, porque é aí que eu tenho mais facilidade para estar acompanhando.

Em seguida, a professora dá as boas-vindas a todos e a todas com um “boa tarde!”, parecendo indicar, com esse gesto, bom humor, entusiasmo e pré-disposição para o trabalho

de ensino. Depois, conclama os alunos: “vamos fazer oração!” Realiza, junto aos alunos, a oração do “Pai-Nosso”, conforme registrado no diário de campo, todos em pé, tentando se concentrar, com exceção de Willian que começa a arrastar a carteira de uma colega. Esses momentos vão evidenciando a organização do dia de trabalho desde a fila no pátio até o momento de oração. Por outro lado, levando em consideração o tempo cronológico, se formos contabilizar esse tempo com base no quadro apresentado, podemos computar em média um investimento de oito a dez minutos do tempo geral (4h15’) para essa atividade, mesmo com a interferência registrada de um aluno às 13h21’, quando se inicia, então, o momento de oração. O relógio continuou a contar as horas no momento em que o aluno arrastou a carteira, e a turma prosseguiu com a oração. Não registrei, nessa situação, a interferência da professora que acompanhou o movimento do aluno apenas com os olhos, sinalizando estar atenta àquela realidade, ao mesmo tempo em que orientava e realizava a oração com as crianças. Aqui, a situação parece dizer que o que importava naquele momento era a ação dos alunos e não o tempo cronológico, apesar dele estar subentendido e fazer parte da dinâmica da sala de aula e das regras da escola. Esse tempo, para a realização dessa atividade inicial, não está escrito em nenhum programa oficial, mas está implícito no tempo pedagógico dentro da sala de aula bem como no tempo escolar. O tempo escolar compreende a definição de horários, além da seleção, distribuição do conhecimento por séries, aulas e lições (SOUZA, 1999).

Logo após o momento de oração, a professora fornece orientações às crianças para iniciarem as atividades da disciplina de português e, com isso, elas são instigadas a confeccionarem oralmente a “ficha do dia”, composta pelo nome completo da escola, nome da professora, nome do aluno, nome da cidade, data, dia da semana. Nesse momento, observei que os alunos começavam a falar um aqui, outro acolá, para depois, coletivamente, recitarem, por assim dizer, a ficha do dia, seqüencialmente, conforme indicado (ou seja, nome do aluno, cidade, data etc). Ao perguntar sobre os dias da semana, Viviane pode estar retomando a atividade prescrita anteriormente e avaliando ou reavaliando, ao mesmo tempo, o aprendizado dos alunos, sobre os dias da semana. Essa retomada de atividades e avaliação do aprendizado foi percebida nos momentos de observação em sala e detalhada por meio de um diálogo estabelecido entre a professora e os alunos sobre a confecção oral da ficha do dia:

Professora pergunta: “Hoje é que dia?”

Alunos respondem: “quinta-feira.”

Professora: E amanhã?

Alunos: “Sexta.”

Professora: “Sábado tem aula?”

Alunos: “não”.

Professora: “O que vai ter na escola sábado?”  
 Os alunos continuam respondendo.  
 Professora: “Hoje é quinta-feira, 14 de agosto de 2008. Quanto do mês foi ontem?”  
 Alunos respondem.  
 (Anotações do meu diário de campo/quarto dia).

Essa cena tão corriqueira envolve os alunos que parecem sentir prazer em recitar, em voz alta, a ficha do dia. Isso nos chama a atenção porque parece ser uma estratégia usada pela professora para que os alunos exercitem a oralidade e participem da aula de forma bem descontraída. Aliás, a professora Viviane compartilha desse momento na sua entrevista comparando essa turma de alunos com a trabalhada por ela no ano passado e explicando o porque exercita a oralidade com seus alunos:

Uma das maiores dificuldades na minha sala hoje, mais do que a sala do ano passado (...), é trabalhar a oralidade. Eles não têm uma participação. Não sei se são crianças que vieram do pré, introdutório, na folha, seguiu e leu e respondeu. Parece esse ritmo. Hoje eles têm uma evolução maior com relação ao início do ano. Eram crianças que você perguntava: que dia é hoje, jamais o aluno respondia. Que dia é hoje? Seu nome, o nome da escola? Nada. Só ficava com o lápis na expectativa de passar para começar a escrever logo. Então, assim, aquele domínio mecânico de só copiar, me incomoda. Incomoda muito. Então para conversar com eles o quadro tem que estar limpo e eu tenho que chamar a atenção para não escrever o que venham a querer escrever.

Penin (1994, p. 128) aponta essa atividade de rotina como sendo “cabeçalho” e a professora Viviane classifica-a como “ficha do dia”. A confecção da ficha desencadeia instantaneamente um engajamento de cada aluno na sua realização oral. Dessa rotina, bem como das demais, deduz-se que a ação do professor, conforme aponta Souza-e-Silva (2004, p. 92), “não se restringe ao contexto e às interações, mas se inscreve em uma história didática da classe e participa de sua manutenção e de sua evolução”. O uso da ficha nas atividades de rotina constitui-se numa ação tida como o ponto de partida para o processo de aprendizagem na sala de aula e faz parte do tempo de aprender.

Na seqüência, apoiando-se ainda na ficha do dia, a professora “relembra oralmente com os alunos pontuação e acentuação de algumas palavras na ficha” do dia. Podemos perceber, também, que quando a professora conversa com os alunos sobre pontuação e acentuação de palavras contidas na ficha do dia, ela parece estar retomando e tentando avaliar o aprendizado dos alunos com relação à ortografia.

Todas essas atividades repetiram-se durante toda a semana de observação, indiciando um tempo pedagógico, vivenciado e dedicado à aprendizagem dos alunos com relação aos dias da semana, do mês e do ano, à identificação pessoal e institucional e outras características

que fazem parte da aprendizagem social ou a preparação dos alunos e das alunas para a cidadania. Foram ajustadas diariamente quando realizadas e se apóiam no “conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e o professor” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 92). Mas, são, também, atividades de rotina construídas ao longo dos dias de trabalho em sala de aula, que fazem parte do ofício de professor e contribuem para modelar e organizar o cotidiano de uma sala de aula. Souza-e-Silva (p. 92) acrescenta, ainda, que ao mesmo tempo em que a tarefa prescrita se dá individualmente,

é necessário um tempo coletivo para a definição do que *deve ser feito* (...) O diálogo que se instaura entre professora e alunos refere-se ao sentido do trabalho a fazer, o qual sempre marca uma transição entre aquilo que os alunos fizeram precedentemente e o que farão posteriormente. A prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/aluno cujo objeto é a regulação do processo de realização.

Assim, após a confecção da ficha do dia, a correção da tarefa e seus desdobramentos, como a solicitação de que os alunos peguem os cadernos, a escrita na lousa, o passar nas carteiras, parece retomar alguns conteúdos trabalhados no dia anterior, restabelecendo a seqüência da aula. Deduzo que a professora coloca à prova uma prescrição feita aos alunos, no caso a tarefa de casa, e depois se apropria dessa mesma prescrição para construir sua rotina em classe.

Outras atividades entendidas como de rotina são evidenciadas também ao longo desse dia como “exercícios”, “escrita no quadro”, “recreio”, “apontar lápis” e “chamar atenção de aluno”, detalhadas no meu diário de campo. Os exercícios eram escritos no quadro negro ou na lousa, sempre seguidos de orientação da professora para a sua realização. O recreio, além de fazer parte da rotina diária da professora, faz parte da rotina da escola. A saída dos alunos da sala para o recreio era sempre precedida pela fila na sala. Uma fila de meninos e outra de meninas, por ordem crescente de estatura das crianças, ou seja, os menores seguidos dos maiores. Esse momento sempre causava um “empurra, empurra”, com alguns alunos pedindo a atenção: “tia, ele me empurrou!”. A atividade de apontar lápis era feita pelos alunos com a ajuda da professora, em volta da lixeira que ficava perto da porta. Como os apontadores usados pelos alunos não davam conta de apontar os lápis, a professora usava seu estilete para este fim. Às vezes, juntava mais de um aluno em volta da lixeira para apontar lápis e conversar. No tocante à rotina de chamar a atenção de alunos, esta se fazia corriqueira, apesar de quase não aparecer no quadro, mas aparece constantemente nas minhas anotações diárias.

O chamar a atenção parecia visar à disciplina em sala e acontecia quando os alunos realizavam conversas paralelas, brincadeiras, algum movimento mais agitado de algum aluno, etc. Essa prática de chamar a atenção se dava às vezes em forma de ameaças do tipo: ficar sem ir ao recreio, ficar depois do horário, trocar alunos de lugar.

Ao descrever essas atividades e a forma aproximada como elas se realizavam, procurei evidenciar as “várias características da aula” (PENIN, 1994, p. 129) nesse dia de trabalho que contribuem, também, para uma leitura mais apurada do modo como a professora usa o tempo em sala.

Nessa perspectiva, essas atividades remetem claramente ao que Penin (1994) descreve como sendo as atividades de rotina como uma das divisões do tempo em relação ao tipo de atividades desenvolvidas nas aulas da professora. Parto da hipótese de que essa rotina parece orientar a organização do tempo pedagógico na sala e marca o início do trabalho com os alunos junto à atividade da fila no pátio, como no decorrer da aula, na medida em que tende a reproduzir atividades que constituem o ofício do professor. É particularmente o que afirmam Tardif e Raymond (2000) sobre a “importância das rotinas para entender a vida na sala de aula e o trabalho do professor” (p.233). Segundo eles, “(...) na medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”, demonstrando “a forte dimensão sociotemporal do ensino” (p. 233-234) na rotinização. Ou seja, deduzo que as atividades de rotina são práticas de ensino construídas ao longo da carreira da professora Viviane e passaram a fazer parte do seu cotidiano de trabalho numa clara “interiorização das regras implícitas de ação adquiridas com a experiência” (p.234) do ofício de ser professora e que constituem e constroem o seu dia de trabalho.

Essas atividades de rotina diária se inscrevem numa temporalidade prescrita no tempo cronológico e na ação real da professora em meio ao seu trabalho de ensino, sendo o seu estudo, portanto, fundamental para entender a natureza dessa organização e a seqüência desse trabalho, pois elas não se reduzem a simples prescrições, mas incorporam-nas e estruturam o trabalho em sala de aula.

Na verdade, essas atividades fazem parte da rotina diária da professora no tempo prescrito pela instituição de ensino. Essa “miudeza” vivenciada pelos alunos nas atividades de rotina realizadas durante o dia é parte integrante e significativa do trabalho no tempo pedagógico da professora e faz parte do processo de aprendizagem e do ensino, mas que não está explícita em documentos oficiais.

Nesse sentido, essas atividades de rotina não se enquadram somente na prescrição. Elas são feitas e refeitas na dinâmica do trabalho real e em tempo real pela professora e pelos alunos. O que parece importar é o momento vivido no tempo pedagógico. Sendo assim, como a professora lida com a prescrição em seu trabalho real?

Yves Schwartz (2000), indica que o trabalho real significa a renormalização dos métodos e regras do trabalho prescrito. Esse trabalho é desenvolvido de acordo com um tempo previsto no calendário e dia escolar. Quando o professor renormaliza as normas prescritas, está dando outra dimensão ao tempo no seu trabalho de ensino, pois, no tempo real, faz julgamentos, interpretações, micro-escolhas e micro-decisões necessárias para o encaminhamento das atividades. O uso das atividades de rotina é o exemplo de que se tornam integrantes na dimensão social e temporal do ensino. Mas, no primeiro momento, funcionam como normas postas por um coletivo de trabalho.

### ***b) Distribuição das atividades no tempo***

Nesta seção passo a quantificar o tempo aproximado das principais ocorrências. Ressalto, porém, que em nenhum momento tive a intenção de fazer um levantamento preciso do tempo utilizado pela professora em diferentes atividades e/ou conteúdos. Assim, o tipo de observação e registro utilizados permite apenas indicar, de modo aproximado, a quantidade de tempo investido pela professora em atividades recorrentes em seu dia de trabalho – como escrever na lousa, atender alunos individualmente, chamar atenção de alunos, interrupções, etc. Estas indicações são apenas uma forma inicial de aproximação da distribuição das atividades da professora e de seus alunos no decorrer do tempo da aula

Sendo assim, podemos notar, a partir do quadro acima, que, após a atividade de “oração”, a professora “inicia” a atividade de português, às 13h27’, quando “pede para os alunos pegarem caderno de português para corrigirem tarefa no quadro”. Esse ato, conforme já indicamos, estabelece a ligação com o trabalho do dia anterior, recuperando assim a seqüência da aula e do conteúdo da disciplina de português. Pode indicar, nesse sentido, que o conteúdo de português tenha sido trabalhado ou desenvolvido na sala de aula e que foi dada uma ‘tarefa para fazer em casa’, com a finalidade de que esse mesmo conteúdo fosse fixado e assimilado pelos alunos. Isto é, a professora parece usar como estratégia a lição de casa para consolidar os conteúdos apresentados na sala de aula ou sondar a situação da turma em relação ao conteúdo da tarefa, objetivando um melhor aprendizado dos alunos no desempenho

no dia a dia da escola. Ainda, Viviane pode estar avaliando o trabalho de cada aluno com o objetivo de conhecer o que consegue fazer sozinho, apontar para o aluno as revisões necessárias, e situá-lo em relação ao seu desempenho.

Souza-e-Silva (2004, p. 94), afirma que “o fato de os alunos fazerem ou não seus *deveres* de casa, de terem ou não êxito na realização desses deveres, tem uma incidência sobre as interações em classe”. Ou seja, as lições de casa podem provocar efeitos positivos sobre o rendimento escolar dos alunos e dependem do conteúdo trabalhado anteriormente para que a professora inicie as atividades de ensino. Rose Mary Guimarães Rodrigues (1998), num artigo sobre tarefa de casa, aponta que tarefa escolar, tarefa casa, dever de casa, lição de casa, para casa ou atividades extra-classe são consideradas qualquer tarefa solicitada pelo professor ao aluno, para ser realizada fora da sala de aula, com o objetivo de contribuir para o bom desempenho dos mesmos. Do ponto de vista do tempo pedagógico, o bom rendimento dos alunos vai influenciar sobremaneira no desenvolvimento das atividades trabalhadas no dia pelo professor, bem como na continuidade da ação pedagógica em sala de aula.

Voltando ao quadro, notamos que para dar conta do conteúdo de português, além da lição de casa, Viviane passa pelas carteiras corrigindo a tarefa, investindo, com essa ação, um tempo cronológico bastante significativo, até a continuidade do seu trabalho com outra atividade de português iniciada às 13h47'. Durante esses 20 minutos empregados na correção da lição de casa, a professora interrompe a correção da tarefa para atender alguém externo à classe. A interrupção da aula por outra pessoa suspende a atividade de português que está sendo realizada para que a professora possa realizar outro atendimento. Além da suspensão da atividade, a interrupção pode alterar o interesse do aluno pelo trabalho escolar que realiza, rompendo o ritmo da aula.

A professora Viviane, durante o dia de trabalho em análise, também utiliza aproximadamente 20 minutos para a realização de escrita no quadro, levando em conta as interferências e interrupções apresentadas. Mas, no horário das 13h27' às 15h, conforme ilustrado no quadro, o tempo é dedicado às atividades de português que somam cerca de 90 minutos. Por outro lado, a professora recorre sete vezes à escrita no quadro ou lousa, sendo um uso para corrigir tarefa e seis usos para escrever atividades de português. A atividade de escrita realizada às 16h58' não foi contabilizada porque foi realizada por outra pessoa externa à classe. Amigues (2004) enfatiza que a atividade do professor é constituída de ferramentas, sendo que, para agir, o docente estabelece e coordena relações, na forma de compromissos, entre os vários objetos que constituem a sua atividade.

Durante o tempo da aula, identifiquei sete interrupções das atividades de ensino geradas pelos alunos e seis interferências de outras pessoas externas à classe. É possível contabilizar, aproximadamente, mais 20 minutos para essas interrupções das atividades.

As interrupções por parte dos alunos e as interferências não estavam previstas nem no plano de aula da professora e nem em lugar algum, embora façam parte de sua rotina de trabalho e possam ser consideradas importantes para o manejo, as retomadas, as idas e vindas no fluxo das atividades em classe. Com maior frequência, observei outras interferências durante a realização da aula de português. Antes do recreio, essa aula é interrompida por quatro acontecimentos, sendo dois gerados pelos alunos e dois acontecimentos gerado por outras pessoas externas à classe. Essas interrupções, geradas pelo comportamento dos alunos, indicam uma suspensão das atividades que estavam sendo realizadas.

Mas, olhando mais atentamente para o quadro, percebi que boa parte das interrupções observadas é marcada pela indisciplina dos alunos, podendo ser consideradas, a grosso modo, como sendo também constitutivas do trabalho da professora. É interessante ressaltar as estratégias que Viviane usa para lidar com esses acontecimentos. Em alguns, usa o diálogo quando pega os dois alunos pelo braço, leva-os até sua mesa e conversa com eles; em outros casos, usa recursos externos à sala de aula para tentar conter essa indisciplina (Prof<sup>a</sup> resolve levá-lo até a secretaria). Viviane tem um modo próprio de lidar com as situações descritas e analisadas, que pode ser o resultado de experiências acumuladas ao longo dos anos de seu trabalho de ensino.

Nessa perspectiva, a aula transcrita pode ser também analisada usando o que Doyle (*apud* SAUJAT, 2004, p. 14-15) descreve como sendo categorias para análise dos acontecimentos produzidos em sala. O fluxo de acontecimentos em sala de aula influencia a realização das atividades e implica uma duração temporal. Na aula observada, esses acontecimentos, conforme destaquei, são *múltiplos* e abrangem o momento da situação, em meio às atividades realizadas.” São *imediatos*, pois ocorrem de forma rápida e exigem uma ação também imediata da professora, visando o controle da classe e a realização de seu trabalho”. Sem o manejo da turma para lidar com esses acontecimentos, a professora não daria conta das atividades de ensino no tempo previsto. Amigues (2004, p. 45), citando Fanta (2003), aponta que o trabalho do professor “é um ofício e um trabalho como qualquer outro”, portanto, sujeito a esses acontecimentos que requerem “a invenção de soluções”.

Nesta realidade, o quadro reproduz uma sucessão de etapas de desenvolvimento da aula, ao mesmo tempo em que permite entrever a simultaneidade de eventos que caracterizam o fluxo dos acontecimentos em sala de aula e a complexidade do trabalho de ensino da

professora. Essa complexidade mostra os usos que a professora faz do tempo e de si no seu fazer diário, em meio a rupturas e continuidades, na realização do trabalho real.

Vista desse modo, a atividade realizada transforma a prescrição (AMIGUES, 2003 *apud* LOUSADA, 2004, p. 275). A professora utiliza estratégias, tais como: “Primeiro vamos falar prá depois escrever”; “Alunos começam a contar histórias e lendas”, para dar conta dos conteúdos ensinados em confronto com os eventos que ocorrem em sala de aula e que interrompem a produção do conhecimento pela classe. Outras estratégias também foram evidenciadas nos momentos de entrevista:

Eu sou de certa forma desorganizada em questão desse tempo mesmo. Porque às vezes eu faço uma atividade que eu acredito e ela desenvolve bem. Dela eu já puxo um gancho e já parto prá outra.. Por exemplo, eu dou um bingo na sala. Quando eu vejo, já fiquei o horário quase todo em português. Mas rendeu e foi interessante para o aluno. Então, nessa questão de respeitar esse tempo para cada disciplina, realmente, eu sou muito bagunceira. (...) Eu acredito nas coisas que acontecem na hora e eu aproveito as oportunidades.

Neste relato, algumas estratégias são apresentadas pela professora Viviane como formas de lidar com o tempo para a realização das atividades, que podem ser vistas como bagunça, desperdício, descompromisso ou embromação, porque o modo como entendemos o tempo na escola está diretamente ligado às condições históricas em que ele se produz. Isto é, os modos de usar e avaliar o tempo variam na história dos povos e estão relacionados ao modo como o trabalho se organiza socialmente.

No entanto, mesmo considerando sua atitude como indicativa de falta de organização, a professora aproveita o interesse dos alunos pela atividade para prosseguir com a disciplina estudada. Esse “interesse” parece ser o seu termômetro para a distribuição das atividades no tempo. O interesse dos alunos pelo conteúdo da disciplina lecionada é um elemento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem e indica uma forma sutil de controle do tempo por Viviane. Mas essa priorização do interesse é também uma forma socialmente construída e validada de controle do tempo de aula. Para Fernando de Azevedo (*apud*, FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 29), por exemplo, a relação do tempo escolar deveria ser estabelecida pelo tempo psicológico do interesse.

Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica”, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar.

Também Garcia (1999) aponta num artigo sobre uma professora bem sucedida que parece haver por parte da mesma

um rompimento com as formas de distribuição do tempo descritas em alguns estudos que se referem ao fato de que as atividades são interrompidas pelo professor sem considerar o interesse ou a evolução do trabalho dos alunos. Em certo sentido, na sala de aula observada, os alunos também contribuem para dimensionar o tempo das atividades propostas pela professora. (p. 119).

Segundo Elias (1998, p. 31), “tudo o que existe encontra-se no fluxo incessante dos acontecimentos”, e Viviane vive a intensidade desse fluxo caracterizado pelo sucesso e prazer no processo da atividade que realiza. Ela afasta-se da fragmentação do tempo do relógio, linear, mantendo uma continuidade, um fluxo que é sustentado pelo interesse dos alunos.

Na distribuição das atividades, após o recreio, Viviane dedica o tempo às atividades de recorte e colagem e às atividades de História e Geografia, utilizando cerca de 30’ para cada uma dessas atividades. É importante destacar aqui que na mudança da atividade de português para a de história e de geografia, parece haver uma interrupção no conteúdo estudado na primeira disciplina, sem um fio que promova a ligação com a atividade de colagem. Mas, a atividade de colagem foi uma determinação da supervisão da escola para cumprimento do calendário social: “dia dos pais”. Viviane estava ancorada, conforme Hernández (2004, p. 14), nesse lugar de fragmentos, sem possibilidade de viajar a outros pontos, onde o tempo se adaptasse a ela, e não ao contrário.

A distribuição de atividades precisa levar em conta o calendário escolar. Este, segundo Teixeira (2004), reflete o que a escola é, o que ela faz e a que se propõe. Sendo que, por meio dele, pode-se conhecer sua ação educacional e a vida de seus professores e estudantes. Ela afirma, ainda, que na experiência do tempo moderno, “percebem-se os calendários de maior penetração – que regulam a vida de toda uma sociedade, de um povo ou de uma nação - e mais restritos, a eles acoplados, como os calendários escolares” (p. 22).

Por outro lado, a finalização da atividade de português, após o retorno do recreio, se dá com o término da correção dos exercícios. Nesse momento, a professora desenvolve o seu trabalho competindo com um monte de vozes que gritam do lado de fora no horário do recreio das outras turmas, o que dificulta a concentração de seus alunos na sala de aula.

Computando o tempo da aula, a partir do quadro, calculo que aproximadamente 90 minutos do tempo das aulas foi investido em atividades de ensino relacionadas à língua portuguesa, 30 minutos destinados ao ensino de História e Geografia, 30 minutos para a atividade de artes (colagem), 20 minutos para correção de tarefa, 10 minutos para atendimento

individual a um aluno e o restante do tempo, 1 hora e 15 minutos, dedicado às atividades de rotina, às interrupções, interferências, recreio e saída para conversar com pai de aluno. Durante todo o período do dia observado, a professora não parou um só instante.

O tempo de duração do dia de trabalho prescrito não muda, porque é estabelecido cronologicamente, de forma linear e mecânica e faz parte do tempo da escola previsto no ano letivo. A sirene indica a hora de início, de intervalo e de término da aula.

Dentro dessa lógica prescritiva, o tempo pedagógico no trabalho da professora parece estar organizado da seguinte forma:

- Tempo de preparação para a entrada na sala: atividade no pátio;
- Tempo de aula 1: atividades dentro da sala de aula antes do recreio;
- Tempo para o recreio: intervalo para merenda e recreação coletiva dos alunos;
- Tempo de aula 2: atividade dentro de sala de aula depois do recreio;
- Tempo de preparação para a saída da sala de aula: fila.

Essas grandes marcações são notadas na transição da aula e indicam a organização do tempo pedagógico no trabalho, referente ao antes do recreio e ao depois do recreio. Então, é possível dizer que o tempo pedagógico, conforme demonstrado, se divide em antes e depois do recreio, havendo uma interrupção das atividades realizadas pela professora para cumprir o tempo da escola. É oportuno distinguir o tempo escolar do tempo pedagógico. O tempo escolar para Faria Filho & Vidal (2000, p. 21) corresponde ao tempo materializado em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, e deve ser compreendido como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. Ademais, “os tempos da escola são marcados por ritmos e regularidades, pelo tempo de longa duração (a obrigatoriedade escolar) e pelo tempo de curta duração (o ano letivo, a jornada, os horários de aula)” (SOUZA, 1999, p. 129). Por outro lado, o tempo pedagógico integra o tempo escolar e diz respeito à prática pedagógica, ao trabalho de ensino desenvolvido pelo professor na sala de aula, tendo como referência os conteúdos programáticos, as atividades de rotina e de ensino, o controle da disciplina, as atividades de recuperação, os imprevistos, os tempos e ritmos presentes, enfim, o trabalho realizado.

No tempo pedagógico, a professora Viviane parece ter lançado mão do que Délia Lerner cunhou como sendo “seqüência de atividades”, para organizar as atividades de ensino de português. Ou seja, aquelas atividades desenvolvidas tendo como referência “a quadrinha”, que aconteceram no dia a dia da semana observada, obedecendo a uma determinada

seqüência, visando à sistematização e o aprendizado de conteúdos como pontuação, ortografia, plural, consoantes vogais, dentre outros já trabalhados.

O conjunto dessas atividades ajuda-nos a fazer uma leitura do emprego do tempo pedagógico no trabalho de ensino da professora Viviane circunscrito no tempo prescrito da escola, mas “reordenado” na vivência diária na sala de aula. Esses tempos (pedagógico e escolar) são vivenciados pela professora e seus alunos no fazer das atividades de rotina e das atividades de ensino. Nesses tempos, a professora precisa dar conta de, aproximadamente, 25 a 28 alunos de uma só vez. Esse ‘dar conta’ pressupõe dar conta da aprendizagem, da disciplina, das solicitações individuais e coletivas dos alunos, do ensino dos conteúdos, das interrupções, interferências, imprevistos, das solicitações dos eventos promovidos pela escola e outras instituições, dentre outras.

Conforme aborda Penin (1994, p. 128), “as atividades de rotina evidenciam várias características da aula” e as “atividades específicas do ensino programado para o dia” podem ser demonstradas nos componentes curriculares trabalhados, ou seja, nos conteúdos de ensino. Podemos assinalar, no entanto, a partir da análise de um dia de trabalho da professora Viviane, que as atividades de rotina integram as atividades de ensino e vice-versa, pois ao mesmo tempo em que organizam as atividades do dia, dizem respeito aos conteúdos de ensino, muitas vezes dando visibilidade aos objetivos da professora.

Finalizando esta primeira parte, analisei e discuti aqui um dia de trabalho da professora Viviane, destacando as atividades de rotina e a distribuição das atividades no tempo. Destaquei que as atividades de rotina como a fila no pátio, a oração e a ficha do dia marcam o início do trabalho com os alunos. Já as atividades que correspondem à correção das tarefas e seus desdobramentos como a solicitação de que os alunos peguem os cadernos, o escrever na lousa e o passar nas carteiras parecem indicar uma retomada dos conteúdos trabalhados no dia anterior, restabelecendo assim sua seqüência. Com relação à distribuição das atividades no tempo, evidenciei as principais ocorrências, indicando o modo e a quantidade de tempo investido nas atividades recorrentes em seu dia de trabalho – como escrever na lousa, atender alunos individualmente, chamar atenção de alunos, interrupções, etc. Outro destaque que procurei evidenciar foi com relação ao encadeamento e a dinâmica das atividades antes e depois do recreio, discutindo que a professora, antes do recreio, desenvolve a atividade de ensino do conteúdo de Português, investindo o tempo na escrita e correção dos exercícios na lousa e no atendimento individual dos alunos; sendo que, depois do recreio, ela desenvolve atividade de recorte/colagem e a atividade de ensino do conteúdo de História e Geografia, primando pela atividade dos alunos.

No entanto, aponto que a análise do quadro também permite prever que a densidade do tempo vivido em sala de aula não se esgota na sucessão e no encadeamento de eventos no tempo cronológico, sendo possível indicar algumas simultaneidades, sobreposições de atividades da professora e de alunos. Ela escreve o exercício no quadro e, ao mesmo tempo, vai acompanhando a tarefa realizada pelos alunos, etc – ou seja, a professora “faz mais de uma coisa ao mesmo tempo”.

## 4.2 Tempos e ritmos presentes na sala

Aqui, retomo algumas descrições apresentadas na discussão sobre o dia de trabalho, acrescentando outras situações obtidas na pesquisa de campo e entrevista, com o objetivo de discutir mais apuradamente a organização do tempo pedagógico e o ritmo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a seguinte questão: como a professora lida com os diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula, em meio a rupturas e retomadas?

O trabalho do professor em sala de aula consiste em organizar o tempo pedagógico tendo como objetivo a aprendizagem dos alunos. Ou seja, a ação do professor tem como fim promover meios para que a aprendizagem aconteça. Isso implica lidar com uma relação ritmo-temporal entre o tempo de ensino e o tempo do aluno. Para René Amigues (2004, p. 50) “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem”, e a ação do professor se inscreve, segundo Souza-e-Silva (2004, p. 92), em um “conjunto de conhecimentos adquiridos pelos alunos e suas experiências sobre o modo de trabalhar e de interagir com o saber, com os colegas e o professor”.

Entendo, assim, que o aluno tem uma história singular, particular e única e apresenta um ritmo único no processo de aprendizagem vivenciado por meio de experiências no seu dia-a-dia. Cada aluno tem um ritmo de aprendizagem, uns mais lentos, outros mais rápidos, sendo papel do professor trabalhar com todos os alunos, independente da necessidade que apresentam, para dar conta do ritmo nos módulos seriados, considerando a idade-série/ano. O programa, enquanto prescrição, baseia-se numa idéia de tempo linear e uniforme; na idéia de que as atividades de ensino podem ter o mesmo efeito, ao mesmo tempo, para todos os alunos. Assim, estabelece objetivos que devem ser atingidos por todos, em um determinado tempo (ano letivo, se o ensino se organiza em séries; mais de um ano letivo, se o ensino se organiza em ciclos).

Nesse decurso, as relações entre ensino e aprendizagem não comportam uma linearidade, porque a aprendizagem pressupõe movimentos de ruptura e de continuidade. Nessa ótica, tempo, ritmo e aprendizagem estão intimamente relacionados ao trabalho prescrito e ao trabalho real que o professor realiza em sala de aula. Sendo assim, questiono: como o professor lida com o tempo de ensino e de aprendizagem na realização de seu trabalho de ensino? Como retoma as suas atividades em meio à sucessão de rupturas?

Nesse sentido, apresento, aqui, diferentes situações, para ir olhando e analisando a simultaneidade, a concomitância, as muitas temporalidades em jogo, tendo as atividades de rotina como organização da sala, a escrita na lousa e o controle da disciplina, e os tempos e ritmos de ensino e de aprendizagem explorando as seqüências de atividades, a recuperação e o acompanhamento individual de alunos e outros.

#### ***a) Organização da sala***

A professora lança mão de outras condições materiais para organizar o tempo pedagógico na sala de aula. Um dos recursos que utiliza logo no começo da aula é a organização das carteiras, conforme registrei no meu diário de campo:

Antes de tudo, a professora organiza as cadeiras em um semi-círculo com a ajuda dos alunos.

A disposição das carteiras em sala de aula diz respeito à organização do espaço físico como condição que parece melhorar a interação da professora com os alunos e destes entre si, além de abrir espaço para o diálogo e possibilitar mais autonomia para a turma. A tarefa de organizar as carteiras numa turma de primeira série não é nada fácil. No início, como as crianças são menores, não dão conta de levantar as carteiras. Aí começa um “arrasta, arrasta” na sala de aula, para depois todos se sentarem. Mas, mesmo com essa estruturação favorecendo o trabalho integrativo, a forma das carteiras é voltada para o quadro negro na sala observada. Isso parece indicar, também, que a professora concebe o ensino como um processo dialógico, possibilitado o desenvolvimento de atividades que permitam valorizar as dinâmicas de grupo e integração dos alunos na construção da aprendizagem, além de facilitar algumas atividades da professora e a centralidade do quadro/lousa.

O modo como o espaço físico é organizado marca as temporalidades e os ritmos da sala. Ou seja, o modo como as carteiras são organizadas pode afetar ou não o rendimento dos alunos e a proximidade ou o distanciamento destes com o professor e com os colegas de sala. O deslocamento do aluno ou o modo como ele se movimenta para determinada atividade é guiado pelo modo que se organizam as carteiras. Essa organização vai sendo modificada pelos alunos durante o período de aula. Às vezes, para se aproximarem dos colegas para uma conversa informal; outras vezes, para resolverem um exercício proposto pelo professor; ou, até mesmo, para enxergarem o quadro. A dificuldade que o aluno encontra em enxergar o quadro normalmente pode ser atribuída pela forma na qual se organizam as carteiras em fileiras, prejudicando o campo visual daquele aluno que está sentado no fundo da sala.

#### O modo de organização da sala

reflete a ação pedagógica do professor, assim como o jeito de organizarmos nossa casa diz da nossa forma de viver. Carteiras enfileiradas e fixas denunciam a não permissão de diálogos, de trocas simbólicas, de confrontos de saberes. A mesa isolada do professor faz supor um distanciamento, uma hierarquia de poder, uma postura de dono da verdade. (VERDINI, s/d, p. 1).

Viviane permanece atenta à forma de organização do espaço e privilegia o trabalho em grupo e semi-círculo, conforme observado em campo, porque, segundo ela, facilita o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos. Com isso, ela rompe com a forma rígida de disposição das carteiras e facilita a aproximação com os alunos.

Além da disposição das carteiras e das formas de trabalho com os alunos, é importante ressaltar as características da sala por também influenciarem na relação ensino e aprendizagem. Segundo os apontamentos do meu diário de campo, a sala de Viviane tem dois ventiladores, as cadeiras e as mesas dos alunos são bem surradas, gastas, de cor branca, de ferro e madeira. A sala também é muito quente e recebe em média 25 alunos por dia. Essa realidade se mescla com a de muitas escolas espalhadas pelo Brasil, cujo retrato é a de falta de material escolar como condição mínima para a aprendizagem. Os jornais denunciam escolas fazendo rodízios de aulas, por falta de carteiras para os estudantes (O Globo, 14 de janeiro de 2009) ou a inexistência de carteiras para as atividades escolares (RORAIMA EM FOCO, 7 de agosto de 2009).

Mesmo com as condições materiais postas, Viviane realiza as atividades na classe fazendo os arranjos possíveis para a adequação do espaço de trabalho. Essa organização da sala permite responder à pergunta: onde estou? Em que direção caminhar? Ela opta por uma forma que facilita o diálogo, indicando como o tempo será aproveitado na sala de aula.



Professora aguarda alunos escreverem e deixa várias tampinhas de garrafa em cima de uma mesa próxima ao quadro para uso dos alunos.  
 Professora ajuda alunos apontarem lápis.  
 Maurício grita na sala agredindo verbalmente os colegas.  
 Bruno anda pela sala. Maurício fala coisas desconexas: “os meninos roçam igual porco”.

Professora libera de dois em dois para irem ao banheiro.  
 Professora dá assistência a Maurício.  
 Professora pede a um aluno para tirar boné da cabeça e lembra a todos sobre as regras da escola.  
 Professora pergunta se pode apagar o quadro.  
 Alunos respondem: “não, tia”  
 Professora faz cara de riso.  
 17h07’ – Professora distribui atividade mimeografa de pesquisa para a turma.  
 17h09’ – Professora faz chamada.  
 17h11’ – Professora corrige o primeiro exercício no quadro com o apoio da turma.  
 Professora olha caderno dos alunos de carteira em carteira.  
 Professora pede para os alunos corrigirem exercício número 1 na sala e o 2 em casa.  
 17h15’ – Sirene.  
 (Anotações do meu diário de campo, segundo dia de observação).

Nas observações de campo, Viviane escrevia na lousa/quadro, às vezes de costas ou de lado, prestando atenção em alguns alunos da turma. Mas, antes de escrever, conforme presenciei em campo, a professora dividia o quadro em três partes com traços verticais, sendo duas partes do mesmo tamanho que tomavam quase o quadro todo, e uma parte de aproximadamente 15 cm. Na parte menor, ela escrevia o dia, o mês e o ano do lado esquerdo da lousa, destacando, ainda, a escrita da palavra matemática com letras maiores que o restante das outras escritas. Esse modo de fazer da professora parece indicar uma organização no modo de realizar a escrita no quadro, visando facilitar também a escrita pelos alunos nos respectivos cadernos.

Nessa aula, Viviane falava enquanto escrevia: “Professora fala e escreve: Matemática.” Aqui é possível indicar simultaneidade de atividades no tempo: falar e escrever ao mesmo tempo, expor e demonstrar os conteúdos no quadro. Na visão de Regina Célia Cazaux Haidt (2003, p. 238),

em geral, o professor usa o quadro-de-giz durante a aula expositiva, enquanto desenvolve a explicação. À medida que explica o conteúdo, vai anotando no quadro os dados mais importantes da exposição, que precisam ser ressaltados, visualizados e fixados.

A simultaneidade está ligada às noções de espaço e de tempo e coexiste em *Chrónos* e *kairós*. É o ponto de origem da dimensão temporal, sendo experimentada quando dois ou mais movimentos/fatos são realizados juntos.

Logo após, quando a professora se prepara para escrever o conteúdo da atividade, um evento se manifesta indicando uma concomitância. Ela pára o que estava fazendo para inserir um aluno no grupo da classe. A concomitância nesse sentido se dá pela coexistência, pela simultaneidade do ato de se preparar para a escrita e a parada no intuito de inserir o aluno no grupo.

Assim que ela inicia a escrita, uns alunos começam a escrever também, outros se preparam para escrever, enquanto outros brincam ou simplesmente ficam parados no tempo. As atividades na lousa são feitas com letra bem legível. Primeiro, a professora escrevia o enunciado do exercício; depois, o conteúdo do mesmo. Neste momento, porém, ela pára para dar atenção a um aluno. Os alunos se distraem com muita facilidade. Ao mesmo tempo em que estão fazendo a atividade, conversam, levantam da carteira, passeiam pela sala. Retomam a atividade de escrita somente quando a professora pergunta se pode apagar o quadro. Nesse momento, lembram-se que precisam terminar a tarefa escrita no quadro/lousa. É a dinâmica de uma turma de 1ª série.

Aponto, também, nesse tempo, uma sobreposição de atividades da professora quando ela distribui uma folha mimeografada, de carteira em carteira. Os alunos, ao mesmo tempo em que estão escrevendo a atividade do quadro no caderno, precisam parar para ver sobre o que se trata a folha.

Ademais, a professora utilizou, no tempo dessa escrita, além do quadro-negro, as tampinhas de garrafa para auxiliar os alunos na atividade de matemática. Essa outra ferramenta utilizada pela professora, além do quadro, não esgota a atividade de ensino, mas complementa a atividade de escrita, configurando-se como uma estratégia para o trabalho de ensino e de aprendizagem.

Concomitante à atividade de escrever no quadro que durou aproximadamente 10 minutos, a professora chama a atenção de alunos no intuito de controlar a disciplina, presta assistência individual, passa de carteira em carteira corrigindo exercícios e orientando alunos, disponibiliza tampinhas de garrafa na mesa, aponta lápis e orienta a saída de alunos para irem ao banheiro, chama a atenção de aluno sobre o uso de boné, fala para a turma sobre o uso do boné na sala de aula e as regras da escola, distribui atividade mimeografada sobre outro assunto, faz chamada, corrige uma das atividades no quadro e orienta alunos sobre tarefa de casa. Todas essas atividades foram realizadas em quase 30 minutos na aula de matemática, sendo, conforme indiquei, 10 minutos dedicados para a escrita. Essas atividades não se desdobraram somente no tempo cronológico, linear, mas foram vividas simultaneamente pela professora e seus alunos.

A organização do tempo no trabalho da professora passa pelo movimento, anseios, decepções, estado de espírito, disciplina, estado físico, mental e espiritual de cada aluno. Seu trabalho é singular. Aqui, seu tempo de continuidade da escrita, é ritmado pelo tempo da turma, dos alunos.

### ***c) Controle da disciplina***

Sendo assim, a capacidade de lidar com alunos que terminam as atividades rapidamente, saber lidar com os que demoram ou que nunca terminam e saber adaptar essas diferenças de ritmo pode revelar o nível de organização da classe pelo professor. No cotidiano da sala de aula, constatei que existem muitas temporalidades em jogo. Os alunos vivem temporalidades diversas que não cabem na lógica temporal das normas. Eles brincam, interagem, se agridem o que indica uma possível reordenação de atividades que se manifestam por meio do trabalho real.

Tomando o conceito proposto por Schwartz (2000), o trabalho real, aquilo que de fato o trabalhador realiza, é marcado pelo uso que faz de si mesmo. Caracteriza-se pelo questionamento sobre o trabalho e sobre o modo como a pessoa poderá desempenhar suas funções. É um lugar de embate, de problema, de enfrentamento das situações, de negociação de normas. É o confronto da pessoa com as situações de trabalho, envolvendo o seu ser. Não é somente execução, é uso. Envolve a complexidade do ser humano e a convocação de sua subjetividade nas tensões problemáticas que a tarefa do dia-a-dia requer dele. O que o trabalhador faz de si? Que recursos e capacidades mobiliza para lidar com os ritmos prescritos pela organização do trabalho? O uso que o trabalhador faz de si mesmo e do tempo é capital subjetivo, individual que emprega para enfrentar o se fazer diário. O uso é marcado quando o trabalhador lança mão de outros meios para desenvolver determinadas atividades, de modo singular, na familiarização e apropriação dos saberes que envolvem o seu fazer.

Nessa perspectiva, Viviane mobiliza recursos para dar conta da disciplina em sala de aula em meio às situações variáveis presentes no trabalho de ensino, conforme registro a seguir:

Enquanto a professora escreve no quadro o que os alunos pensam que seja folclore, Bruno sai se arrastando pelo chão da sala. Maurício começa a correr pela sala. Bruno dá um show, fazendo gracinhas na cadeira e dando língua para todos, tirando a atenção de todos. Às 16h30': Alunos fazem fila para cumprimentar Kamila que está

aniversariando. Moisés continuando fazendo seu show à parte. Professora fala para os alunos que amanhã continuará atividade sobre folclore. São 16h35'.  
(Diário de Campo/2008, segundo dia de observação).

Diante dessa situação, ao mesmo tempo em que Viviane realizava as atividades programadas, alguns alunos pareciam querer realizar outras atividades, desconcentrando a turma. No interior da sala de aula, a imprevisibilidade submete o previsível, o prescrito, renormalizando-o e redimensionando o tempo do trabalho docente em função do cotidiano e da temporalidade vivida pelos alunos. A partir dessa realidade apresentada pelos alunos, Viviane realiza o trabalho, não do mesmo jeito, mas de uma outra forma, com os recursos que mobiliza para dar conta da tarefa. Essa relação entre o prescrito e o real é marcada por seu entrecruzamento que desemboca na renormalização singular da prescrição. É sempre um momento de tensão contraditória entre aquilo que é requerido dela pela prescrição e aquilo que a realidade, o momento vivido requer dela.

Mas como o trabalhador reconhece a distância entre o que foi prescrito e o que é realizado? Quando o trabalhador se depara com situações imprevistas no trabalho, mobiliza recursos com o objetivo de cumprir o que estava prescrito, surpreende-se com a situação e, ao mesmo tempo, reage ao acontecido, inventando uma outra forma de realizar a prescrição. As situações de trabalho confrontam o trabalhador aos usos que faz de si.

Os atos dos alunos são inesperados. Quando parece que tudo está muito bem, a sala “explode” em reclamações de “tia, tia”. A violência ronda os alunos em sala de aula e eles se agridem constantemente, precisando sempre da intervenção da professora, conforme trechos do diário de campo ilustrado a seguir:

14h44' – Professora pede para todos fecharem o caderno e realiza leitura coletiva oral. Professora faz interpretação oral do texto com a turma, mas precisa parar constantemente para chamar a atenção de Maurício e Willson, dois alunos super levados que falam muito alto, falam muito palavrão, não ficam sentados na cadeira, a todo instante querem sair da sala, não se centram nos estudos e sim nas brincadeiras, na dispersão. Desafiam a professora o tempo todo e enfrentam o restante da turma.  
(Diário de campo, primeiro dia de observação).

17h11' – Willson agride a tapas um colega de sala por causa de um suposto sumiço de um lápis. O lápis estava em sua mesa. Mesmo depois da professora separar a briga, os dois se agridem verbalmente.  
(Diário de campo, terceiro dia de observação).

Ao mesmo tempo em que a professora inicia uma atividade (leitura coletiva) com a turma, ela precisa controlar a agitação de alguns alunos que perturbam a aula. Às vezes, apenas chama a atenção dos mesmos verbalmente, tentando restabelecer a ordem e dar

continuidade à atividade iniciada. Outras vezes, ela precisa intervir fisicamente (separar) a briga, para evitar outros danos aos alunos. Viviane usa o corpo para tentar controlar a disciplina. Dessa maneira, as ações se manifestam a partir do corpo do trabalhador. A inteligência é “adquirida no exercício da atividade” (DEJOURS, 2004, p.29) Essa inteligência mobiliza o uso do corpo da professora no espaço de sala de aula para dar conta do controle da turma, o que repercute positivamente no reconhecimento do seu trabalho. A temporalidade vivida pela turma, pelos alunos, muda a ordem da aula e revela, impõe, naturalmente, outro ritmo para o tempo dentro da sala. A visão que o sistema e as instituições têm sobre a temporalidade no trabalho de ensino do professor modifica-se com os acontecimentos vividos e observados em sala de aula em tempo real.

A professora agia de uma forma particular nas diversas situações apresentadas nesta seção, visando controlar a disciplina, para dar continuidade às atividades iniciadas e apaziguar os ânimos de alguns alunos da turma e da própria turma. A ação da professora se dava na coexistência de tempos de controlar e manter a disciplina dos alunos, regular as atividades, prestar assistência individual e coletiva e escrever na lousa.

Na perspectiva de Nunes & Santos (2006, p.17), a disciplina “pode ser vista como o controle do indivíduo no tempo”, sendo que a

A origem dos comportamentos ditos indisciplinados pode estar em diversos fatores: uns ligados a questões relacionadas ao professor, principalmente na sala de aula; outros centrados nas famílias dos alunos; outros verificados nos alunos; outros gerados no processo pedagógico escolar; e outros alheios ao contexto escolar.

Presenciei, no primeiro dia de observação, e mais precisamente durante as atividades de português, que a professora precisou ficar alerta o tempo todo, com a atenção superconcentrada nos dois alunos, Maurício e Willson, e no restante da turma. Percebi “um jogo de cintura”, uma articulação e manejo desgastantes da professora para dar conta dos alunos indisciplinados. Viviane viveu um jogo de continuidade e descontinuidade no sentido de ministrar o conteúdo, chamar a atenção da turma, retornar ao conteúdo, auxiliar alunos, controlar a disciplina. Registrei no meu diário de campo, naquela oportunidade, que a sala parecia arena e palco, no sentido da professora ter que dar conta desse jogo de conflitos, de continuidade e descontinuidade para promover o controle da disciplina e aprendizagem dos alunos.

A sala de aula caracteriza o palco no espaço; e a arena, a professora e seus alunos. Essas características teatrais da sala de aula vividas pelos alunos e pela professora Viviane parecem demonstrar uma resistência e, ao mesmo instante, um embate à prescrição, à

programação. Parecem dizer que a realidade não é arrumadinha e que os seres humanos são passíveis de erros e acertos para dar conta dessa realidade constituída de “um estado de coisas” (DEJOURS, 2005, p. 41), dentre elas o controle da disciplina por parte da professora em sala de aula. Aqui, “o real tem uma realidade, mas se caracteriza por sua resistência à descrição” (p. 41). O real é ocasionado pela ação sobre o mundo (p. 41), e um pedacinho desse mundo está dentro da escola onde Viviane interage com seus alunos. Para complementar, Dejours (2000, p. 47) trata da resistência como sendo “a capacidade de agüentar firme o tempo todo”. O tempo da professora Viviane em sala de aula se constitui também em controlar a disciplina. Para isso, ela utiliza estratégias como: uso do diálogo para facilitar o bom relacionamento entre os alunos e a intervenção física (usa o corpo para separar brigas).

Assim, as várias situações trazem ao trabalho de ensino características próprias de cada momento vivido em sala de aula. E, para dar conta dos objetivos desse trabalho inscritos no plano de curso, diante dessas várias situações existentes num tempo e num espaço determinado, Viviane utiliza-se dos meios disponíveis ou inventa outros meios para dar conta de sua atividade, possibilitando, assim, visibilidade às estratégias de regulação (DEJOURS, 1993).

A realidade vivida por Viviane perpassa diversas situações que a prescrição não possibilita seu enfrentamento, levando-a a desenvolver diversas formas de regulação dessas várias situações por meio da atividade. Ela antecipa e inventa diferentes maneiras de gerir e organizar o trabalho e o tempo pedagógico, a fim de garantir o cumprimento de suas tarefas. Essas ações da professora Viviane agregam as ações de outros professores. Essa soma faz com que o trabalho de ensino aconteça nas escolas no embate do dia-a-dia.

#### ***d) Seqüências de atividades***

Início mostrando uma seqüência de atividades de ensino do conteúdo de Português, conforme os dias de observação. Parto de uma quadrinha que foi apresentada pela professora aos alunos no primeiro dia da semana de observação e atravessou os dias subseqüentes. Conforme as anotações de campo, algumas descritas logo a seguir, com essa quadrinha a professora trabalhou interpretação de texto, vogais, consoantes, plural, acentuação e o feminino de algumas palavras, mescladas, também, com ditados de outras palavras para

desenvolvimento da ortografia. Em relação ao conteúdo de português para a primeira série, o plano de curso, elaborado pela escola, previa o ensino das seguintes matérias, conforme os respectivos bimestres, a saber:

- 1º Bimestre: vogais, encontros vocálicos com som estruturados, sons (b, c, d, f, l, m, n, t);
- 2º Bimestre: Sons (g, j, q, r, s, v, x, z);
- 3º Bimestre: h, r(intermediário), rr-ss-ce-ci, ar-er-ir-or-ur, as-es-is-os-us, ge-gi;
- 4º Bimestre: an-en-in-on-um, am-em-im-om-um, lh-nh-ch.

Considerando o plano de curso como desencadeador da ação da professora, sendo também constitutivo de sua atividade de ensino (AMIGUES, 2004, p.42), vemos, então, uma seqüência de atividades organizadas pela professora, que optei por descrever, considerando a seqüência dos dias da semana, visando analisar as diferentes situações, bem como as simultaneidades e as concomitâncias, nas muitas temporalidades em jogo. Ressalto, porém, que essas atividades não se reduzem às ações desenvolvidas em aula, tendo em vista que conteúdos de outras disciplinas, como por exemplo, matemática, história e geografia, foram trabalhados.

A observação descrita ilustra a introdução da quadrinha usada pela professora para trabalhar a seqüência de atividades de português durante a semana em meio a constantes interrupções, rupturas, simultaneidades e sobreposições e representa o trabalho diário em sala de aula. Vejamos, então, as atividades realizadas na segunda-feira:

14h02' - Professora escreve tarefa de português no quadro.  
 Professora escreve no quadro: "Português"  
 "1) Leia e copie a quadrinha."  
 Professora explica atividade que deverá ser copiada de acordo com o que foi escrito no quadro.  
*"O tatu é bicho manso.  
 Nunca mordeu ninguém.  
 Mesmo querendo morder.  
 O tatu dentes não tem.*  
 2) Quantas palavras tem o texto? \_\_\_\_\_  
 3) Quantas vogais? \_\_\_\_\_  
 4) Quantas consoantes? \_\_\_\_\_"  
 Professora dá assistência individual a uma aluna que tem problema de hidrocefalia e usa cadeira de rodas. Outros dois alunos fazem atividade com alfabeto móvel.  
 "5) Copie uma palavra do texto que está no plural: \_\_\_\_\_  
 6) Copie do texto palavras que tem os sons:  
 Cho \_\_\_\_\_  
 Or \_\_\_\_\_  
 Que \_\_\_\_\_  
 Ana \_\_\_\_\_  
 In \_\_\_\_\_

Er\_\_\_\_\_”

14h44’ - Professora pede para todos fecharem o caderno e realiza leitura coletiva oral. Professora faz interpretação oral do texto com a turma.

Professora pára a aula para chamar a atenção de dois alunos.

14h57’ – Toca a sirene para o recreio.

15h14’ – retorno do recreio.

Professora continua fazendo exercícios de interpretação de textos com a turma.

Turma recebe bilhete em forma de lembrancinha da direção da escola, convidando os pais para encontro no sábado (eventual entrega lembrancinhas para a professora)

Professora começa a entregar as lembrancinhas para os alunos que já terminaram atividade de português.

Professora corrige os exercícios no quadro.

16h09’ – Professora começa a distribuir dizeres que deverão ser colados na lembrancinha.

Nesse dia, a professora usa a estratégia de escrever a tarefa no quadro/lousa com uma seqüência de orientação: “Português”, o enunciado da questão: “Leia e copie a quadrinha”, além de explicar como deverá ser realizada a atividade. A forma como a atividade é colocada no quadro, pela relação numérica, indica também a seqüência do exercício e a seqüência de como deve ser feito, ou seja, primeiro a leitura e depois a interpretação escrita do texto. Após esse primeiro momento, a professora promove a assistência individual a três alunos, com o alfabeto móvel. Em seguida, continua a escrever os exercícios de português no quadro/lousa. Antes da correção dos exercícios, a professora faz a interpretação oral do texto com a turma, trabalhando a oralidade. A professora empregou cerca de aproximadamente duas horas do tempo para a disciplina de português, reforçando e/ou explorando o emprego de vogais e consoantes e determinadas palavrinhas com sons na interpretação do texto, plural de palavras e correção da atividade no quadro, por meio de exercícios de completar e perguntas abertas. É possível indicar que houve uma simultaneidade e sobreposição de atividades pela professora que durante a aula de português, prestou assistência individual aos alunos, controlou a disciplina, organizou a turma para a rotina do recreio e realizou a distribuição das lembrancinhas e dos dizeres que deveriam ser colados nas mesmas.

Terça-feira:

13h41’ - Professora avisa que a atividade é continuidade do texto de ontem. Turma parece não gostar: “Ah, tia!”

Professora escreve no quadro:

“7) Quais os acentos aparecem no texto?

8) Troque a letra inicial da palavra dente, por:

P\_\_

R\_\_

M\_\_

Qu\_\_

Ge\_\_

L \_

S \_

T \_

9) Troque a penúltima letra da palavra manso por:

\_ c \_

\_ t \_

\_ d \_

\_ j \_

10) Ditado”

Às 13h51’ a professora termina de copiar atividade de português no quadro.

13h57’ – Professora vai à secretaria para rodar atividades.

14h02 – Professora retorna com livros. Professora explica como fazer exercícios.

Professora dá assistência individual para aluno.

14h24’ Professora começa a corrigir tarefa no quadro.

Professora discute significado de palavras com alunos.

Pede aluno para pegar dicionário na biblioteca e lê significado das palavras “manjo” e “manto”.

Bruno dorme com a cabeça apoiada na carteira: sono profundo.

Maurício faz atividade em pé.

14h45’ – professora pega folhas mimeografadas e explica atividade e de pesquisa para ser feita com os pais. Diz que na ausência do pai, o aluno pode fazer atividade com tio, avô.

Explica o que é “talento”, porque a atividade de pesquisa pede para os alunos descreverem talentos dos pais.

14h54’ – Professora anuncia “ditado” e os alunos ficam ouriçados.

Maurício começa a fazer graçinha.

14h59’ – Sinal do recreio.

15h26’ – Professora começa a corrigir ditado. Escreve palavra no quadro e pede para os alunos corrigirem no caderno.

Professora escreve a palavra chocolate errada no quadro e os alunos riem. Professora corrige a palavra.

15h39’ – Professora fala que pegou alguns livros de historinhas e vai deixar à disposição para alunos pegarem.

Professora orienta: “Cada um vai ler o seu em silêncio”.

Professora pede para alunos guardarem cadernos lápis, borracha e pede silêncio para a realização da leitura por cada um.

Os livros são distribuídos pela professora.

Professora conversa com Bruno que continua com a cabeça na carteira. Entrega um livro de história para Bruno que começa a folheá-lo.

Depois do ditado, é a primeira vez que a turma concentra-se na leitura dos livros. A leitura é feita em voz bem baixinha.

Professora sai da sala.

15h49’ – Alunos que terminaram a leitura começam a se movimentar na sala.

15h54’ – professora retorna à sala e encontra alunos pegando outros livros na mesa.

15h56’ – Professora pede para alunos fecharem livros e solicita que falem sobre o que leram e viram.

Uma aluna lê um pedaço de uma leitura que realizou.

Outros comentam a leitura que fizeram.

16h16’ – professora recolhe livros.

Maurício apaga quadro.

Aqui, a professora dá seqüência à atividade de ensino do conteúdo de português, tendo como texto principal a quadrinha realizada no dia anterior, conforme demonstrei, mesmo com o desapareço da turma (“Ah, tia”). Ela trabalha a interpretação da quadrinha por meio de exercícios tipo: pergunta aberta, completar, ditado, reforçando e/ou explorando acentuação

gráfica, encontros vocálicos, o emprego de palavras com som estruturado. A inovação aqui foi o ditado que deixou os alunos ouriçados e a leitura dos livros de historinhas. Essas atividades envolveram os alunos, indicando que eles gostavam delas. Esse gostar é lembrado por Hernández (p.13) quando aponta que

o aprendiz é como um viajante que se detém o tempo que for necessário nos lugares de seu interesse, que desfruta do encontro inesperado e que se sente atraído mais pela intensidade da experiência do que pela quantidade de postais que acumula.

O modo como a professora escreve as atividades no quadro/lousa é a mesma do dia anterior, ou seja, com as devidas orientações escritas no quadro e também faladas. Para a correção do ditado, a professora escrevia a palavra no quadro e pedia aos alunos para corrigirem no caderno, procedendo da mesma forma com os outros exercícios.

Ressalto, também, a realização da leitura oral e individual dos alunos a partir dos livros de historinhas, onde os alunos puderam desenvolver as habilidades de expressão interpretação e opinião sobre o que leram. Para tanto, a professora, após a correção do ditado, distribuiu os livros, que pegou na biblioteca, aos alunos, e orientou como a leitura deveria ser feita. Para que os alunos pudessem se concentrar na leitura, a professora recomendou que guardassem lápis, borracha e caderno e que fizessem silêncio. A contradição é que os alunos não fizeram silêncio, apenas fizeram a leitura com voz bem baixinha. Após a leitura, houve um momento de apresentação e discussão de histórias por alguns alunos e, em seguida, o recolhimento dos livros. Com a realização dessa atividade de leitura dos livros de historinhas, a professora muda o tipo de texto e promove a abertura e o envolvimento dos alunos em outros enredos textuais, encadeando, com isso, o desenvolvimento da expressão oral em português.

Concomitante às atividades realizadas que chegaram a durar cerca de uma hora e meia do tempo, a professora monitora Bruno dormindo na carteira, sai da sala para mimeografar atividade de pesquisa a ser entregue aos pais pelos alunos, além de orientar como essa atividade deve ser realizada: “na ausência do pai, o aluno pode fazer atividade com tio, avô”. Pega livros na biblioteca, presta assistência individual a alunos e controla a disciplina da turma. É possível indicar que a atividade de pesquisa sobrepõe a atividade de português no momento de sua realização, considerando, conforme observei em campo, que tratava-se de uma atividade que envolvia toda a escola e foi determinada pela direção/supervisão que sua realização fosse feita pelas professoras.

Quarta-feira:

16h47' – Professora escreve no quadro “Português”.  
 Professora lê a quadrinha e pede para a turma repetir leitura.  
 Professora diz: “Hoje nós vamos mudar isso aí, no lugar do tatu você vai escrever outro nome”.  
 Professora escreve no quadro:  
 “1) Substitua o tatu por outro animal:  
 O \_\_\_\_\_ é bicho.  
 Nunca mordeu ninguém.  
 Mesmo querendo morder.  
 O \_\_\_\_\_ dentes não tem.  
 2) escreva o feminino de:  
 - pato  
 - boi  
 - menino  
 - tio  
 - pai  
 - irmão”  
 Professora ajuda os alunos a apontarem lápis.  
 Professora pára a toda hora para chamar a atenção da turma.  
 17h – Professora faz chamada.

A professora inicia o conteúdo de português neste dia, pedindo aos alunos para recitarem a quadrinha. Logo após, seguindo os mesmos procedimentos dos dias anteriores com relação à escrita no quadro/lousa, realiza os exercícios que reforçam e/ou exploram noções de gênero em substantivo, com a escrita e o feminino de algumas palavras.

Aqui, a simultaneidade se dá com a atividade rotineira de apontar lápis dos alunos e chamar a atenção no sentido de controlar a disciplina. Diferente dos outros dias, a atividade de português durou cerca de 20 minutos.

Quinta-feira:

13h47' - Professora escreve no quadro: Exercícios de Português  
 1) Complete a quadrinha com as palavras faltosas: (Professora pára para chamar a atenção de Willson e Tainara, porque os dois conversam demais.  
 O tatu é \_\_\_\_\_ manso  
 \_\_\_\_\_ mordeu \_\_\_\_\_  
 Mesmo \_\_\_\_\_ morder  
 O \_\_\_\_\_ dentes \_\_\_\_\_ tem.  
 (Interferência externa – consta no quadro)  
 Controle da disciplina dos alunos – consta no quadro)  
 14h07' – Professora escreve no quadro:  
 2) Vamos escrever a família das palavras abaixo:  
 14h11' Professora explica como deve ser feita a atividade.  
 manso: man – men – min – mon – mun  
 so: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 bi: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 cho: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 Bruno e Willson mexem com os colegas a todo instante.  
 Maurício está calmo e faz cópia da atividade do quadro no caderno.  
 14h20' – Correção do exercício no quadro.

14h26' –Forme palavrinhas com as sílabas

cho \_\_\_\_\_

or \_\_\_\_\_

en \_\_\_\_\_

in \_\_\_\_\_

que \_\_\_\_\_

qui \_\_\_\_\_

14h31! Forme frases:

( Controle da disciplina dos alunos: constante do quadro)

(Interferência externa: constante do quadro)

14h40' – Continuação do exercício

a) bicho

b) dente

c) manso

(Assistência individual a alunos consta do quadro)

Professora passa pelas carteiras corrigindo atividades dos alunos.

15h - recreio.

15h21' – Correção dos exercícios

Professora pára, para apontar lápis

15h37 – Interferência externa.

Professora continua com a exploração da quadrinha, com exercícios de completar, formar e escrever família de palavras e formar frases, explorando a grafia de determinadas palavras com sons estruturados e investindo aproximadamente uma hora e 10 minutos de tempo com as atividades do conteúdo de português. A simultaneidade se dá com as atividades rotineiras de controlar a disciplina e prestar assistência individual aos alunos. Concomitantemente, Constatei duas interferências externas durante as atividades, fazendo a professora parar e depois continuar o seu trabalho.

Ressalto que, no dia quinto dia, a professora não trabalhou o conteúdo de português, optando por realizar uma oficina.

Essa seqüência de atividades descritas diz respeito à prática da professora que, nesse tempo, dedicou o trabalho de ensino ao processo de desenvolvimento dos conteúdos previstos nos programas oficiais. Destarte, pelo que registrei e descrevi até agora, o que rege os programas é restrito e não leva em conta o processo dinâmico de organização e reformulação permanente dos conteúdos escolares, que extrapola qualquer prescrição contida na grade oficial. Os conteúdos são prescritos tanto pelos programas e planos, quanto por uma tradição de ofício que reza quais conteúdos são pré-requisitos para outros – mas os modos pelos quais eles são desenvolvidos pela professora extrapolem as prescrições, porque sua forma de fazer parece ser dinâmica, viva.

A quadrinha que serviu de ponto de partida para a professora trabalhar os conteúdos elencados na disciplina de português durante os quatro dias da semana foi tomada como referência para iniciar e dar seqüência aos conteúdos elencados no plano de curso que

previam o ensino de vogais, encontros vocálicos com sons estruturados e os sons das letras do alfabeto. Pela seqüência de numeração das atividades apresentadas nas descrições, ou seja, “1), 2), 3)” e assim por diante, a professora parece seguir uma programação do plano de aula nesta semana, não apresentado aqui, mas sutilmente notado na forma como são apresentadas tais atividades. A seqüência aparece em todos os quatros dias da semana, parecendo indicar que ela tinha objetivos claros quando planejou as atividades de português. A leitura, a escrita e os exercícios que envolvem as atividades dessa seqüência são objetos do conhecimento na área de português e se constituem também como instrumentos para a apropriação de outros conhecimentos pelos alunos. Essa seqüência retrata o que Viviane trabalhou com seus alunos nesse período da aula, com que freqüência, em que horário e momento do dia aconteceu, quanto tempo durou e como essa seqüência se relacionou com as outras atividades. Essa seqüência dá visibilidade aos objetivos e propósitos da professora e indiciam o investimento e o uso do tempo pedagógico nas atividades de leitura e escrita seguidas de exercícios, o que a coloca, em certa medida, como organizadora desse tempo, de modo a garantir a continuidade e a intensidade do trabalho de ensino.

As atividades de português realizadas em dias diferentes permitem inferir que a “grosso modo”, conforme Penin (1994, p. 130), podem ser “divididas em: de introdução, de desenvolvimento e prática e de avaliação”, enfocando e explorando os componentes curriculares do plano de curso da escola. Considerando essa divisão apresentada por Penin, a professora apresentava a quadrinha, realizava a leitura oral, escrevia-a no quadro, promovia uma discussão oral sobre o texto, identificando os personagens, desenvolvendo assim a linguagem oral. Realizava e corrigia os exercícios propostos e parecia realizar a avaliação do conteúdo ministrado quando passava pelas carteiras corrigindo os cadernos dos alunos. Considero, aqui, uma seqüência, partindo da divisão que Penin apresenta de etapas necessárias para se atingir os objetivos de ensino e de aprendizagem.

Analisando mais detidamente a idéia de seqüência que, na própria palavra, implica a linearidade, continuidade no tempo, parece-me que o que se mantém é o texto tomado como base para as atividades de português, o tipo de atividade que os alunos devem desenvolver (responder perguntas, localizar no texto, completar, copiar nos cadernos, corrigir o próprio ditado, etc). Sendo assim, essas atividades podem ser consideradas como seqüência ou repetição? Ao que indicam, parece tratar-se de uma modalidade de organização de conteúdos cunhada de “seqüências de atividades” (LERNER, 1996, p. 11), que pressupõe um trabalho organizado em um determinado encadeamento e depende do que já foi realizado e aprendido anteriormente como, no caso em análise, as vogais, as consoantes e os encontros vocálicos

com sons estruturados, reforçados e explorados pela professora com os exercícios em classe, tendo como referência a quadrinha. Ainda, essas seqüências indicativas de continuidade das atividades no tempo, permitiram à professora Viviane organizar os conteúdos durante um determinado período que pode ser considerado curto, com duração de quatro dias (segunda a quinta-feira).

Ao que parece, a professora teve a preocupação de escolher um texto curto e rápido, compatível com o tempo delimitado pelo período da aula, ou seja, as 4h15' diárias. Viviane mantém um fluxo, uma continuidade que é dada pelo texto, levando os alunos a compartilharem diversas formas de tratamento e trabalho com o mesmo e a intensidade com que esse fluxo é realizado. O tempo disponível se encaixa no texto e é usado conforme o desenrolar das atividades. Segundo Elias (1998, p. 31),

tudo o que existe encontra-se no fluxo incessante dos acontecimentos. O tempo traduz os esforços envidados pelos homens para se situarem no interior desse fluxo, em que determinam posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças etc.

Destaco que os conteúdos trabalhados, no entanto, variam bastante: de vogal e consoante a plural e feminino, o que sugere uma proposta pedagógica calcada nos interesses do plano de curso. Isso pode ser chamado de continuidade das atividades no tempo, porque permite que os alunos também acompanhem essa seqüência, mesmo com as interrupções causadas pelo comportamento da turma ou por interferências externas à classe.

No tocante às ferramentas utilizadas pela professora para a realização das atividades de português, cito: o quadro/lousa, o ditado, o alfabeto móvel, os livros de historinhas e o dicionário. Essas ferramentas, consideradas para Amigues (2004, p. 44) como instrumentos de ação, estão inscritas “em uma tradição pedagógica e na história do ofício”, que parecem ajudar a professora a reorganizar suas atividades em sala de aula, propiciando também a sistematização dos conteúdos, bem como a “interação entre” os alunos e a atividade. Para dar conta do plano de curso, a professora organizou as atividades, combinando as “várias lógicas e várias temporalidades”, e considerando “o relacionamento de diversos objetos” (p. 41) constitutivos de sua atividade, para dar conta de uma prescrição (plano de curso), e o que essa prescrição exigiu dela naquelas situações reais de trabalho com os conteúdos de português. Em outros termos, a professora, ao mesmo tempo em que realizava as atividades de ensino buscou seus meios de agir, estabelecendo e coordenando relações para a aprendizagem dos alunos. Então, utilizou o quadro/lousa para a escrita da quadrinha e dos exercícios, para a correção dos exercícios, para explicar como deviam fazer as tarefas e para a mediação de sua

própria ação de ensinar. Utilizou o ditado para retomar as palavras trabalhadas naquela semana, sendo que o alfabeto móvel foi usado, por sua vez, para trabalhar a formação de palavras com alguns alunos que necessitavam desse atendimento. A professora utilizou os livros de historinhas para trabalhar a leitura, a expressão e a linguagem oral, além da concentração dos alunos. O dicionário foi uma ferramenta utilizada para buscar e diferenciar o significado de algumas palavras (manto e manjo).

Portanto, as atividades de português trabalhadas em sala de aula estão devidamente situadas e mediadas por objetos, com os quais a professora estabelece e coordena relações com os alunos nas diferentes temporalidades em jogo. Pois, ao mesmo tempo em que utiliza os objetos, ela tenta trabalhar duas temporalidades: o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem que não se sobrepõem, mas se complementam.

Na sobreposição, esses dois tempos se juntam no desenvolvimento das atividades em sala de aula, um está embutido no outro e se completam, se complementam. A preposição SOBRE indica, entre outras determinações sintáticas e semânticas, uma posição de privilégio de um substantivo por outro, desse modo estaria afirmando uma falsa superioridade do ensino que, estaria acima (distante); em cima (abafando), enfim, sobre a aprendizagem e vice-versa. Revelaria uma posição de subalternidade de um sobre o outro. Nesse sentido, trata-se de pensar o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem como tempos diferentes, mas não significa que um é melhor que o outro. Assim, são descompassados e permeados por sucessivas rupturas. O tempo de ensino é visto como linear, seqüencial, onde se enquadram conteúdos já programados, ou melhor, o programa de ensino. O tempo de aprendizagem, segundo Pais (1999, p. 31), “trata-se de um tempo que não é seqüencial e nem pode ser linear na medida em que é sempre necessário retomar as antigas concepções para poder transformá-las”. É um tempo de conflitos.

O programa de ensino é ordenado por meio do racionalismo da produtividade capitalista. A lógica desse sistema é a execução do fazer humano e o trabalho de ensino está inserido nesse contexto. Isso gera efeitos negativos, visto que essa ordenação superficializa a aprendizagem e reduz o ensino a uma prática de responder e dar conta de atividades programadas e o professor como mero executor dessas atividades. Porém, retomando a abordagem proposta por Schwartz (2000), o trabalho real, aquele que de fato o professor realiza junto com seus alunos, pode ser identificado quando ele renormaliza os métodos e as regras de trabalho prescrito. Esta renormalização está inserida no tempo de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

### *e) Recuperação*

Retomando o quadro apresentado na seção anterior, às 15h37', cinco alunos saem da sala, porque “outra professora vem buscar alunos para reforço”. A recuperação final de semestre ou ano letivo e a recuperação paralela (apoio pedagógico permanente na sala de aula) são propostas da escola que podem ser desenvolvidas pelo professor para lidar com os alunos que têm desempenho insatisfatório e/ou ritmo de aprendizagem mais lento, considerando que os alunos se desenvolvem de forma diferente e em diferentes ritmos. Outra alternativa é o apoio extra-classe (reforço escolar) desenvolvido por um professor eventual em parceria com o professor regente. A escola, onde a professora Viviane trabalha, adotou o reforço escolar para lidar com esses alunos. Sobre esse recurso usado pela escola para possibilitar a recuperação paralela e tentar nivelar os alunos num mesmo nível de aprendizagem, a professora Viviane relata que o reforço escolar

A cada ano funciona de uma maneira diferente. Ano passado, segundo eles, não dá certo a criança vir no horário porque esse horário é contrário ao que ele estuda. Lá não funciona isso, porque os pais não mandam, os pais trabalham e a criança na rua e vice-versa. Esse ano, ano passado atendia no mesmo horário. Seria ali cerca de meia hora para cada turma. Esse ano já está sendo assim nos dois horários. Meus alunos, geralmente, saem uma e voltam três e meia ou saem três e meia e voltam as cinco, duas vezes na semana.

O interessante é que os alunos que vão para o reforço escolar não são os alunos que estão com um ritmo mais lento de aprendizagem, conforme relata a professora:

Eu, na minha sala, adotei o esquema assim, os meninos que estão caminhando para o desenvolvimento bom, eu mando para o reforço. Porque eles acompanham aquela turma que está menos desenvolvida. Esses alunos que estão um pouco mais fracos, no caso de uns lá que não participam de jeito nenhum, por enquanto, eu não vou mandar para o reforço. Porque se eu mandar ele para o reforço ele atrapalha todo mundo que está lá, nem eles aprendem, nem ele aprende, ninguém aprende e aí vira uma confusão. E talvez ele aqui, na sala, eu possa fazer pelo menos uma coisa com ele no dia. E talvez lá no reforço, pelo fato da professora de reforço, geralmente a professora de reforço que vem não tem experiência, está chegando agora, recém formada, não querendo tirar o mérito delas, mas como uma professora de reforço eu acho que ela tem que está bem preparada para atender cada aluno, tem que estar, ligada mesmo na dificuldade do aluno. Então, elas estão ali para fazer isso, mas não tem uma ligação, não tem aquela segurança.

Essa estratégia usada pela professora é questionada e vai contra os encaminhamentos da escola, conforme relatado. Mas, ela diz que chegou a propor para a escola uma outra forma de lidar com o reforço escolar:

Ano passado até propus: vamos, ela fica na sala, com os melhores. Mas aí, não chegou ao ponto de ser atendido, não. Ficou por isso mesmo e tal, não vai dar certo. E as coisas vão passando. E lá as coisas são muito assim, são vistas, planejadas, depois são determinadas. Então, assim: viu, passou, viu, são vistas ali e depois são determinadas, são dessa forma. Mas se alguém se opõe, aí então põe alguma coisa. Às vezes a gente menciona. Oh, não vai dá para mudar o que colocou! Mas se você tiver alguma sugestão. Então, está estruturado dessa forma, nesse esquema e a gente vai lá e acrescenta. As coisas que são flexíveis são totalmente mudadas com idéia para aparecer. Porque a idéia melhor é aquela ali. Porque se aparecer uma melhor tem que ser uma bem melhor do que aquele pensamento.

Explica que essa forma de lidar com o reforço não é questionada pelos professores novatos e isso se deve

ao fato dos professores novatos estarem chegando, que não são muito cricri igual eu, aí ficam muito calados. E se você fala demais, ah, você é muito chata. Então, assim, é a questão assim, calou, acatei e está bom. E, aí, assim, procurando seguir aquela linha ali, mesmo que você esteja se roendo, largo para lá e tenta fazer o que você dá conta. Então, assim, essa questão da recuperação me preocupa um pouco, porque tirar o aluno da sala e ele não participar das atividades que precisa, é preocupante. Mas, é um risco que você tem que correr. É o que eles respondem para gente.

Essa ação parece ser repreendida pela diretora:

inclusive hoje a diretora me falou: você podia por os que estão mais fracos, porque não sei o quê.

Mas, Viviane parece continuar na estratégia adotada por ela com aqueles alunos tidos como mais lentos e explica:

Ele vai funcionar com fulano?, não vai! Porque quem tem o domínio médio deles sou eu, ela não vai ter domínio nenhum. Ele vai atrapalhar o reforço, ele não vai deixar os outros que estão querendo render, ele não vai fazer nada. ... Então é nisso que eu acredito. Se eu estou começando a caminhar eu vou dá caminho para caminhar, não vou ficar ali batendo na tecla com um que não está querendo. Pode ser um pensamento contra as regras normais, mas..

Na fala acima, é possível apontar algumas contradições também, porque, de certo modo, a professora define quem tem possibilidades de avançar com o reforço e quem não tem – esses vão atrapalhar os demais! Embora faça sentido sua proposta de ficar com os que precisam de reforço e a professora eventual realizar as atividades “normais” em classe. Com essa estratégia, ela parece dar conta da evolução desses alunos com relação à aprendizagem:

E nisso, Danilo já está quase lendo. Já está lendo sons simples. Danilo não conhecia nem letra. Antes não.

Viviane parece identificar, com clareza, o momento em que os alunos que tiveram alguma evolução e que precisam sair do grupo da recuperação paralela em sala de aula:

E ali, essa semana, eu não fiz ainda porque Amanda voltou e tudo, porque eu costumo separar a mesa de Amanda, Willian, Maurício e Danilo. Ai Danilo já saiu dessa turma que não sabia letra nenhuma. Ai eu estou lá com Maurício..

Conforme observei em campo, Viviane aproveita, ao que parece indicar na fala, esses mesmos alunos para ensinar o que sabem aos outros, possibilitando a troca de experiências entre eles e, ao mesmo tempo, reforçando o aprendizado por meio da transposição de conhecimentos aprendidos:

Tem hora que eu ponho Maurício para ajudar Wiliam e assim, e Willian está começando a conhecer algumas letras pelo menos. Nem o nome ele não sabia nem como escrever o nome. Então, aquelas lutas nossas diárias, ali, de vez em quando, eles ainda reconhecem algumas letras do nome.

Essa estratégia parece ter sido uma forma que a professora usou para lidar com as prescrições adotadas pela escola no sentido de nivelar o conhecimento dos alunos por meio do reforço escolar. Esse tempo pedagógico dedicado à recuperação paralela pela professora faz parte do tempo das atividades de ensino no intuito de promover a aprendizagem e, ao mesmo tempo, parece ser uma atividade rotineira que não coincide com as normas, mas que permite perceber a densidade dos acontecimentos no tempo, por meio das diferentes simultaneidades entre a dimensão temporal da aprendizagem daqueles alunos e a dimensão do desenvolvimento temporal do ensino da professora. A aprendizagem dos alunos citados pela professora parece representar um objetivo possível e certo.

Mas, Será que “paralelo” é mesmo o melhor termo para tratar da questão da recuperação? Conforme explicitiei, essa atividade de recuperação parece ser uma atividade de rotina no trabalho da professora. Quando pensamos que é paralela, parece que estamos dizendo que há um ritmo normal da aula que coincide com o prescrito, nos quais certas coisas se encaixam. Aqui, é possível indicar a não coincidência dos ritmos e a não linearidade dos processos de ensino e de aprendizagem a longo prazo previsto no ano escolar. De todo modo, as prescrições também prevêm, de alguma forma, que todos não seguirão o mesmo ritmo, quando propõe atividades de recuperação. Mas de que modo? Não há, nessa previsão,

implicada a idéia de um ritmo “normal”, esperado e de outro “mais lento”, que precisa ser acelerado? Como a professora lida com isso? Interrompendo, abrindo um parêntese na dinâmica da sala de aula, tirando alunos para as aulas de reforço, utilizando o alfabeto móvel, prestando assistência individual, mantendo, assim, alguns pressupostos da própria prescrição (há ritmos que atrapalham os demais) e rompendo com outros (quem pode lidar com isso é a professora da classe e não a eventual),

Outro indicativo apresentado por Viviane é que o ritmo de aprendizagem tem haver com o ensino de uma série anterior:

(...) uma das maiores dificuldades na minha sala hoje é mais do que a sala do ano passado que o nível era mais baixo. É trabalhar a oralidade. Eles não têm uma participação. Não sei se são crianças que vieram do pré, introdutório, na folha, seguiu e leu e respondeu. Parece esse ritmo. Hoje eles têm uma evolução maior com relação ao início do ano. Eram crianças que você perguntava: que dia é hoje? Jamais o aluno respondia. Que dia é hoje? Seu nome, o nome da escola? Nada. Só ficava com o lápis na expectativa de passar para começar a escrever logo. Então assim, aquele domínio mecânico de só copiar, me incomoda. Incomoda muito.

Para lidar com essas situações, conforme indicado em sua fala e observado em campo, logo a seguir, ela conversa com os alunos sem escrever no quadro, parecendo querer detectar, naquele diálogo, possíveis indícios de aprendizagem, no sentido de implementar outras estratégias para atender a essa aprendizagem. A fala do aluno para a professora Viviane parece indicar elementos para avaliação do seu trabalho de ensino e da aprendizagem da turma. É visível a preocupação da professora com relação à cópia mecânica sem uma reflexão por parte dos alunos.

Então assim, para eu conversar com eles o quadro tem que estar limpo e eu tenho que chamar a atenção para não escrever o que venham a querer escrever. Uma das minhas maiores dificuldades além do comportamento de determinados alunos que têm, apresentam um atendimento especial, tem também essa questão da oralidade que é a defasagem desde o infantil. Essa participação, essa fala, essa troca, esse diálogo direto que eu acho que é de extrema necessidade na aprendizagem. Quando o aluno fala, você sente até onde o aluno sabe e até onde você pode estar interferindo, o que você pode estar oferecendo. E, ali, quando acontece esse diálogo, você sente mais segura para estar passando mais ou menos, além daquilo que ele realiza no caderno que ele pode estar só copiando mecanicamente. Então o diálogo também eu acho que desenvolve muito a aprendizagem do aluno. É a formação da personalidade, da própria segurança, é a opinião que ele não vai precisar copiar de alguém. Lá na sala eles têm o hábito de copiar até a fala do outro. Então, assim, são coisas que me incomodam, que hoje me incomodam muito.

Outro indício apresentado pela professora é que para acompanhar e detectar os diversos ritmos apresentados pelos alunos em sua classe, ela parece lançar mão dos trabalhos em grupo, buscando a interação dos alunos sempre que possível, conforme relatado:

(...) desde o primeiro dia que eu entrei nessa sala de aula, eu trabalho muito em grupo e mini círculo, porque é assim que eu tenho mais facilidade para estar acompanhando. E uma coisa que eu tenho assim no meu trabalho é a questão do ritmo de aluno.

Além de ter que dar conta desse ritmo, a professora precisa também dar conta de explicar para os pais as condições de aprendizagem dos alunos e os recursos que usa para ensinar. Ela parece relatar, também, que a folha mimeografada é baseada na escola tradicional e aponta indícios de que a aprendizagem é mediada pela cópia no quadro, mas que pode ajudar a desenvolver a escrita, e pela realização de jogos na introdução das atividades.

Aqui, a professora parece revelar uma compreensão do processo de aprendizagem como algo não necessariamente progressivo. Há – nos seus tempos e ritmos – pontos de inflexão, de involução etc. Ela fala também da relação entre os ritmos das crianças e o do ensino (há um “tempo certo”).

(...) inclusive um pai veio falar sobre questão de organização, que a menina estava de uma forma, regrediu, que está muito bagunçado, mas é normal, é comum na primeira série. Porque quando a criança está no introdutório ela pega uma folha, ela tenta desenhar letra de forma que é mais fácil, aqui está errado, é tudo desenhado, é tudo bem encaminhado. Porque eu lido com esses dois lados da moeda. Então eu sei dizer muito bem. Quando a criança chega num segundo, terceiro bimestre de uma primeira série, ele já tem aquela dificuldade de estar personalizando a sua letra e escrevendo aquilo que é necessário no tempo certo. Começa a faltar letra, começa a necessidade de acompanhar o ritmo ali, porque de uma certa forma ele tenta porque na segunda série não vai ser diferente, porque cada vez mais só vai piorando esse ritmo.

Na sala da professora Viviane, encontrei uma menina cadeirante e com hidrocefalia e um menino que fazia uso de medicamentos controlados e que, de certa forma, encontravam dificuldade para acompanhar as atividades apresentadas e trabalhadas com a turma. A professora parece acreditar no desenvolvimento dessas crianças, mas com a ajuda de outros profissionais em salas especiais. Sobre esse assunto a professora Viviane relata:

Eu já percebi que os dois têm como desenvolver pelo menos a habilidade. Maurício, por exemplo, com uns bons momentos, Maurício faz muita coisa, ele é muito criativo, ele é muito participativo. Maurício faz conta de cabeça que é uma maravilha, ensinando o colega ele dá resposta antes. Mas é uma criança que precisa de uma atenção, precisa pelo menos de uma sala mais vazia. Então assim, tinha uma turma toda separada para atender esses alunos, eles tinham montado o projeto, mas a

prefeitura achou por bem não distribui esses meninos. Deu turma até trinta alunos, trinta e cinco alunos na sala (...) porque não ia contratar mais, não ia chamar mais professores. Essa sala já estava formada, foi desmembrada e foi distribuída para as primeiras séries. Já tinha aí seus 25 alunos e acabou indo para 39 alunos. (...). Então uma lei federal que ela não vale para o município. Só se o prefeito quiser. E no caso de Amanda e de Maurício a gente teria que ter de uma supervisora, ou alguém na sala, uma orientadora, alguém para estar acompanhando. Não passa nem perto. Amanda tem sérios problemas porque ela só pode usar fralda descartáveis, e ela passa meses sem ir á escola porque a mãe não tem condições de comprar. Às vezes nem chega a ser do conhecimento da gente porque quando a gente vai procurar. E ela é uma menina que tem vontade. Só que dentro das minhas limitações e da sala que eu trabalho eu me sinto totalmente de mãos atadas com isso. Maurício, de vez em quando, eu consigo alguma coisa com ele, mas no caso dela é um caso sério e eu fico, sabe, ela tem muita vontade de aprender, passar atividade no quadro ela tenta fazer, se ela não dá conta ela quer que eu passo no caderno, ela reescreve, ela tem uma coordenação, ela tem uma percepção. O que mais me impressionou nela é que o dentista passou olhando a boca e falou: o número que eu falar você anota aqui no cantinho da cadeira. Aí ele falou 3. Aí ela foi e anotou o número 3. Então essa criança tem possibilidade de aprendizagem. (...) Eu acredito que inclusão é socialização, mas uma socialização bem feita, onde a criança se sinta acolhida e com sua possibilidade de aprendizagem e possibilitando essa aprendizagem. E quando essa possibilidade é podada, pode ficar quatro horas sentadas, igual no caso dela. Sentada ali, olhando. Às vezes ela envolve com os colegas, os colegas são até atenciosos e tudo, mas é uma coisa desumana. É desumano tratar o ser humano sem nenhuma. Então assim, se oferece verba tem que está bem orientado para poder atender essas crianças.

A situação vivenciada por Viviane aponta para a realidade das classes heterogêneas e as políticas de inclusão em um número cada vez maior nas escolas. Com relação a esse assunto, a pesquisadora Marianne Hardy (2004, p. 26), em entrevista à Revista Pátio Pedagógico, diz que:

Nos países que favorecem a integração de todas as crianças no meio regular, julga-se importante oferecer um apoio às escolas que a praticam e proporcionar uma formação adequada. Considera-se, em geral, que é necessária a contribuição de pessoal com competências profissionais específicas. O apoio à integração pode referir-se às crianças com necessidades educativas especiais, mas igualmente aos seus professores. Esse apoio só é efetivamente eficaz quando há colaboração entre os diferentes atores e quando as equipes concebem percursos personalizados que exigem uma certa maleabilidade de modalidades e ritmos de aquisição. As maiores dificuldades para conseguir isso dizem respeito ao próprio funcionamento da escola: as rupturas entre classes de níveis diferentes e a rigidez das séries escolares.

Outro aspecto apontado por Hardy diz respeito às possibilidades de inclusão das crianças com necessidades especiais nas classes regulares:

Hoje vem ganhando espaço a idéia de que a escolarização de crianças deficientes requer uma evolução do próprio modo de funcionamento do sistema educacional. A orientação visa a favorecer a integração no quadro mais geral da consideração da heterogeneidade dos alunos, o que também põe em questão as práticas pedagógicas usuais. Uma idéia poderosa fundamenta essa orientação: relativizar a deficiência. Uma criança em situação de deficiência pode não ter necessidade de uma ajuda específica a não ser em certos momentos; muitos alunos comuns podem ter necessidade de ajudas

específicas em certos momentos; muitos alunos comuns podem ter necessidade de ajudas específicas em certos momentos. No plano pedagógico, essa opção desemboca na necessidade de flexibilizar o ensino... (p. 27).

Assim, embora sem apoio, conforme observado no relato de Viviane, ela procura flexibilizar a organização da sala de aula e emprega um tempo significativo para tentar viabilizar a escolaridade e a aprendizagem desses alunos. Finalizando, para dar conta desse ritmo, em consonância com o tempo,

you começa a buscar tudo o que you tem. You cria lista de palavras, you cria bingo, you cria cantinho de leitura, you cria tudo ali.

#### ***f) Acompanhamento individual de alunos***

Uma outra condição que sinalizo é o atendimento individual de carteira em carteira. A professora, ao escrever no quadro, costuma passar de carteira em carteira, corrigindo ou orientando as atividades dos alunos. O incentivo à participação dos alunos nas atividades de classe, de forma oral, é uma condição que sobressai na prática de Viviane, parecendo querer que os alunos sejam construtores do seu próprio conhecimento.

Viviane ainda enfrenta a interferência de terceiros para a organização das condições de suas atividades. No registro a seguir, a interferência do pai parece ter desencadeado a mudança de comportamento em alguns alunos no momento da conversa. O atendimento ao pai representa um atendimento indireto ao aluno e um investimento de tempo na sua avaliação. Cabe assinalar que a professora interrompe suas atividades de ensino, reduzindo o seu ritmo. Ao retomar, procura controlar a situação:

13h08: Professora atende pai de aluno na porta enquanto alguns alunos colocam os assuntos em dia, uns brincam, outros arrastam cadeiras e mesas, outros correm, escrevem no quadro, batem nas carteiras. Hoje estão reunidos Willian Maurício e Bruno. Willian não pára de correr. Maurício é encantado com o ventilador: fica pulando em um lugar só ou ligando e desligando o ventilador. Os meninos não se intimidam com a presença de ninguém! A professora continua atendendo pai na porta. Às 13h22', professora entra na sala e chama a atenção de Geraldo que estava brincando com um apagador de pano. A professora investe 20 minutos na conversa com o pai na porta. (Anotações do meu diário de campo, terceiro dia).

A professora parece enfrentar, também, suas próprias condições físicas e emocionais, para dar conta das condições materiais em função de suas atividades de ensino e familiar. O

registro a seguir mostra que a intensidade de ações no tempo vivido dentro e fora da escola, parece afetar o corpo físico de Viviane e precisa ser considerado pelas prescrições.

Professora chega até mim e relata o que passou pela manhã com um aluno que cortou a mão com a tesourinha, na escola onde leciona pela manhã. Fala que não dormiu à noite, porque seu filho acordava constantemente, parecendo que estava com febre. Relata que no dia anterior saiu da escola quase 19 horas, porque sumiu um celular e todos ficaram retidos. Disse que perdeu o transporte para ir embora. Fala do pai de uma aluna que veio lhe procurar para saber sobre uns objetos que a aluna está levando para casa e que não são dela. Professora estava visivelmente cansada.

(Anotações do meu diário de campo, terceiro dia).

Nas falas e na observação de campo, um dos pontos que me chamou a atenção foram as estratégias que a professora Viviane usa para lidar com os alunos que demoram para copiar ou resolver as tarefas propostas. Isto é, a professora lança mão da assistência individual, de carteira em carteira, e das ferramentas de ensino de que dispõe, no caso o alfabeto móvel.

Quando eu vejo que determinado número de alunos não acompanha, eu tento dar atendimento individual. (Professora Viviane).

As palavras de Viviane complementam as minhas observações na sala de aula.

Às 14h02' escreve no quadro a tarefa de português. Depois dá assistência individual a Amanda, aluna que é cadeirante e tem hidrocefalia, ao mesmo tempo em que atende Maurício e Willian usando o alfabeto móvel, enquanto os outros escrevem o texto escrito no quadro. (Diário de campo, sala da professora Viviane, primeiro dia).

É interessante observar, nos registros de campo, que a assistência individual aparece como algo rotineiro e que, realmente, faz parte do trabalho de ensino. Essa assistência parece ser uma recuperação paralela, realizada pela professora em tempo real para dar conta das atividades realizadas pelos alunos tidos com mais lentos, seja na escrita da tarefa do quadro negro, na orientação ou na explicação de algum exercício a ser feito, ou mesmo na correção da tarefa.

Enquanto essa assistência era realizada, alguns alunos conversavam com o colega sobre a atividade ou outro assunto, outros aproveitavam para apontar lápis no cesto de lixo que ficava próximo à porta e, assim, colocar a conversa, mais uma vez, em dia. Essa cena se repetiu em todos os dias da observação e essas atividades podem ser acrescentadas às atividades de rotina. Nesse ambiente, alunos e professora investiam tempo no ensino e na aprendizagem, mas cada um a seu tempo, no seu ritmo, ao longo das aulas, levando em conta a variação de interesse e atenção de cada aluno.

Mas, diante dos movimentos de rupturas, como a professora dá continuidade às atividades? A professora parece dar conta dessa realidade, quando copia as tarefas no quadro e passa de carteira em carteira olhando, observando, parando, fazendo comentários sobre determinadas atividades, solicitando aos alunos para refazerem outras ou sentando ao lado daqueles que necessitam de uma assistência mais presente. Com os alunos que terminam as tarefas com mais rapidez, a professora lança mão de livros de história da biblioteca, enquanto os outros alunos terminam.

Outro aspecto que a professora parece apontar é sobre o tempo que a criança leva para copiar a tarefa escrita do quadro para o caderno, no ritmo dele, e quando este não dá conta, ele manifesta isso por meio do choro. Essa situação é descrita por Viviane logo a seguir, porque

a criança também tem o tempo dela. Porque o tempo da criança tem que ser respeitado também. Porque se um Maurício copia muito lentamente, com uma letra maravilhosa e eu apago e ele chora. Então, de uma certa forma, é que eu acompanho ele também, de uma certa forma, para ele ser respeitado. Então é nisso que eu penso. Que o tempo da criança também é muito importante. Se eu não respeitar o tempo dele, nada meu vai funcionar. Aí, se ele não acompanhar o meu tempo, ele fica de castigo, ele não sei o quê, ele não participa disso, ele não vai, e aí vai essa bola de neve.

Além de falar do tempo da criança como importante para o bom andamento do trabalho de ensino, a professora parece indicar que aqueles que não acompanham esse tempo no ritmo de todos pode ficar de castigo, parecendo indicar que é o que diz as regras: “Aí, se ele não acompanhar o meu tempo, ele fica de castigo, ele não sei o quê, ele não participa disso, ele não vai”. Frisa a questão do respeito como condição de reconhecimento do tempo do aluno.

A professora lança mão de conversas dialogadas, manuseio e leitura de materiais escritos variados e que, realmente, parecem ter sentido e importância para os alunos. A frequência com que essas atividades paralelas acontecem na sala de aula depende da atividade e da recepção dos alunos, de sua cultura, suas preocupações, seus conhecimentos prévios e de suas conceituações sobre os conteúdos que aprendem.

A organização das condições para a aprendizagem é um dos eixos centrais das atividades de ensino na sala de aula. Entendemos condições para a aprendizagem como sendo os meios que o professor mobiliza para criar condições dos alunos aprenderem. Para tentar ilustrar uma dessas condições relatarei um episódio da professora Viviane num dia de trabalho, com 21 alunos na sala, no quinto dia de observação, quando esta resolveu realizar

uma oficina na sala de aula com atividades sobre o dia dos pais, envolvendo arte e produção de texto. Neste sentido, a professora realizou a aula, conforme descrito a seguir:

- 13h22': - Professora diz: "Boa tarde!"  
 - Professora pergunta se os alunos se lembram do que foi combinado para sexta-feira.  
 - Professora pergunta sobre conto.  
 - A maioria da turma relatou que teve medo do conto que a prefeitura contou sobre folclore na aula anterior.
- 13h30': - Professora explica atividade a ser feita.  
 - Professora fala que têm três coisas para fazer hoje: convite para o dia dos pais, colagem, canudinhos, brincadeira e dobradura (se der tempo).
- 13h38': professora sai da sala para pegar material na secretaria.
- 13h44': - Professora retorna  
 - aluno distribui tesoura a pedido da professora.
- 13h55': - Professora escreve no quadro algumas sugestões do que pode ser feito.  
 - A turma toda participa das atividades de colagem, recortando, colando, criando um quadro.
- 14h29': Professora liga o som com músicas infantis.
- 15h: Sirene recreio – alunos ainda estão fazendo atividade.
- 15h15': retorno do recreio.
- 15h20': alunos começam a recolher e guardar material usado na oficina.
- 15h42': - professora aguarda alunos fazerem silêncio para iniciar a outra atividade.  
 - Professora distribui convite em forma de camisa que os alunos fizeram no dia anterior e pede para os alunos colarem o convite oficial na camisa feita de papel cartão.  
 - alguns alunos lêem os dizeres do convite.  
 - professora reforça oralmente o dia e o horário do evento em comemoração ao dia dos pais na escola.  
 - Professora chama a atenção de um aluno pelo fato dele estar comendo giz e E fala das conseqüências desse ato.
- 16h58': Professora pergunta aos alunos o que acharam da aula hoje e porque?  
 (Diário de campo, quinto dia).

A professora organiza as condições de ensino e de aprendizagem, organizando assim o trabalho dela e dos alunos "ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa: um planejador, que deve reconhecer as situações futuras em função dos avanços realizados e das prescrições" (AMIGUES, 2004, p. 49). Assim, quando a professora diz: "Boa tarde!" e pergunta se os alunos se lembram do que foi combinado para sexta feira, ela relembra os alunos sobre o que foi combinado e, ao mesmo tempo, desperta neles o interesse pelo assunto a ser tratado, para, depois, resgatar também um conto sobre folclore trabalhado no dia anterior. Podemos dizer que essas condições parecem despertar nos alunos um interesse pelo tema apresentado, porque a professora mediu e orientou uma ação própria para que uma ação coletiva pudesse ser construída: "A turma toda participa das atividades de colagem, recortando, colando, criando um quadro". O engajamento da turma em torno do tema parece abrir possibilidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, essas condições podem indicar, ainda, outras possibilidades de ação, quando Viviane orienta os alunos para as próximas atividades. Com isso, a professora abre possibilidade de continuar desenvolvendo a tarefa programada para aquela aula, estabelecendo uma ligação com a tarefa seguinte que é a escrita da ficha no quadro. Antes de realizar a atividade, a professora organiza outra condição para essa realização, quando apresenta uma série de atividades que será feita naquele dia: convite, canudinhos, brincadeira e dobradura. A professora parece apropriar-se dessa condição para poder agir e, ao mesmo tempo, prescreve essa regra para os alunos. Segundo Souza-e-Silva (2004, p. 97) “recriadas na ação, essas convenções funcionam simultaneamente como coerções e recursos”. Foi o meio que a professora encontrou para organizar suas condições de trabalho e realizar a atividade.

- 16h10': - Professora pergunta a uma aluna: “ Você sabe o que é fazer uma lista?”  
 - professora escreve no quadro; Vocês vão fazer a lista de todo material usado na colagem.
- 16h15' – Professora liga novamente o som com músicas infantis.  
 - Professora corrige exercícios no quadro.
- 16h23': - Professora diz ao mesmo tempo em que escreve no quadro  
 “Você vai dar um nome para o que você fez na colagem.  
 2) Invente um nome para a sua colagem  
 3) Quais as cores você usou? Escreva abaixo.  
 4) Escreve o que você achou da primeira aula hoje?  
 (Diário de campo, quinto dia).

Outra condição usada pela professora Viviane são as oficinas, os trabalhos em grupo e outros recursos didáticos, visando facilitar a aprendizagem dos alunos:

Hoje a professora realizou oficina de colagem, recorte, ao som de músicas infantis. A turma realmente participou e fez todas as atividades, a maioria concentrada, sem muitas interferências externas. (Diário de campo, quinto dia).

Tem os meus livros didáticos, tem apostilas, pego com uma cunhada, (...) pego na internet no pendrive não sei de quem, pego tudo que eu posso eu pego para estar usando na sala de aula com os alunos. Agora mesmo eu estou juntando uns panfletos para estar montando produtores (...) de textos para estar trabalhando, para estar explorando. Tem até uma apostila ali que eu peguei com a minha cunhada ontem, que até levei ela hoje, mas não tive oportunidade de olhar. Tem muita sugestão de portadores de texto, tem tudo, que fala palavras, sentimentos, (...) gibis, coleção de livros didáticos mesmo, essa coleção de livros. Tem em casa. (...). E, às vezes, se tiver aquela coisa massante de sempre eu crio outra coisa na hora, faço jogos. (Professora Viviane).

A professora também auxilia os alunos para fazer a ponta do lápis, pois os mesmos sempre argumentam que não podem fazer a atividade porque a ponta do lápis quebrou, conforme observei. Para não virar tumulto dos meninos em volta da lixeira, a professora

ajuda-os nessa tarefa. Isso parece constituir-se também em um meio de organizar as condições de aprendizagem e de desenvolvimento da aula.

Para a mobilização das condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos, a professora também parece deparar com a falta de organização e condições da escola para subsidiar algumas atividades, conforme trechos da entrevista a seguir:

A gente vê que tem muito material concreto na biblioteca, mas que está misturado com outro, que está com outro, que está embaixo da onde, que está ensinando, vê se você acha que está no lugar certo. Então, não tem organização, então, não. A bibliotecária não fica a semana toda na escola. Tem os dias que ela fica. E ela é mais eventual que bibliotecária. E aí vai. Aí já decide que não vai ter mais biblioteca para meninos, que agora vai ser só aula de reforço e você vai à biblioteca, vai dá aula na biblioteca. Mas quando você vai, não tem ninguém para abrir. Peraí, que eu vou ver se eu acho uma sala.

Você vai na biblioteca, está fechada., Você vai está fechada, você vai, esta fechada, você procura alguém para abrir, não acha, aí como você planejou, como você pensou, já tinha feito aquilo ali, já tinha adiantado, não agora eu tenho que seguir de qualquer jeito. Então assim são coisas que vão matando, não mata muito. Sempre volta aquela esperança de novo, você tenta de novo.

Viviane denuncia as condições da biblioteca e o seu acervo. Mas, qual a importância da biblioteca na organização do tempo pedagógico? Segundo Negrão (1987),

A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento de currículo e permite o fomento à leitura e à formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; fomenta a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apóia os docentes na sua capacitação e oferece a informação necessária para a tomada de decisão em aula.

Nessa perspectiva, a biblioteca é o coração da escola e faz parte das atividades que complementam as propostas curriculares que compõem o tempo escolar. Nesse sentido, as atividades na biblioteca possibilitam a diversidade e a complementaridade entre as atividades propostas pela professora, para a realização de seu trabalho de ensino. Nas atividades da biblioteca, o professor pode, por exemplo, desenvolver atividades que promovam a ampliação do repertório de leituras pelas crianças o que pode assegurar uma certa regularidade e o gosto pelo acervo da biblioteca.

Mas, mesmo diante da falta de recursos materiais da escola, a professora fica preocupada com a questão do tempo de espera para realização das atividades e parece optar por fazer de outro jeito, usando os recursos de que dispõe fora e dentro da escola:

Aí já foi meia hora, quinze minutos, vinte minutos (...) no momento eu estou optando por pegar uns livros lá mesmo e planejar algumas coisas na sala mesmo com os alunos, porque aí eu aproveito mais meu tempo.

Mas é assim, tem hora que é além, porque se eu tenho um material reciclado eu vejo que ele pode ser usado eu faço um bingo, eu faço um jogo, eu faço uso uma tampinha, eu uso recurso didático, eu uso o que tem na escola, eu uso o que é meu. Eu, eu tenho material meu em casa. É, hoje, para facilitar meu trabalho, hoje não, o ano passado, depois desses dois horários, comprei um computador com uma impressora para estar facilitando, porque, no momento, não estamos trabalhando, porque agora que comecei comprar esse material, porque na escola falta, mimeógrafo, folha, e todo restante, aí fica difícil. Então assim, os livros que têm na escola que eu estou usando, dentro do que é possível e que eu conheço. Porque a biblioteca que deveria ser mais acessível é a mais difícil para eu poder entrar. E, mesmo assim, eu entro escondido e pego o que eu preciso. Se tiver aberta, eu entro lá e pego.

A professora se vira para dar conta de seu trabalho. A falta de material é uma condição física e pode afetar o desempenho da docência e o cumprimento do plano de curso.

Com a falta de material didático, às vezes opta por improvisar, conforme anotações de uma aula descrita abaixo, e, com isso, trabalha com jogos na disciplina de matemática, usando material reciclável, neste caso tampinhas de garrafa, organizando e explicitando as condições para a realização da atividade, bem como, criando, também, condições para o envolvimento dos alunos na atividade:

13h30': Professora pede um aluno para ir à biblioteca pegar três caixas de material dourado. Aluno retorna, logo em seguida, dizendo que a biblioteca está fechada.

13h40': Professora forma grupos na sala. Grupos de quatro alunos cada. Depois pede a outro aluno para procurar a supervisora para pedir material dourado. Depois desiste dizendo: "pode deixar, vou ver se o que tem ali dá prá improvisar.

13h44' Professora sai. Willian bagunça. Professora retorna e diz: "improvisar mesmo, não tinha ninguém". Professora ameaça deixar todos de castigo se não colaborarem. Fala que o jogo os alunos já conhecem. "Joguei o dado, saiu quatro. Quantas tampinhas eu vou pegar? Pergunta a professora e a turma responde: "quatro". Continua: "cada cor vale 10 pontos". Diz que vai passar de carteira em carteira para organizar a ordem do jogador. Professora, então, distribui tampinhas coloridas de garrafa pet. Alunos começam a jogar. Os grupos estão concentrados. A sala parece sala de corretores em bolsa de valores: muitas vozes, todas falando ao mesmo tempo, em tom alto.

14h07' – Professora recolhe tampinhas.

(Anotações do meu diário de campo, terceiro dia).

Ressalto que a falta de recursos materiais na escola para o trabalho de ensino pode dificultar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, o não alcance ou o cumprimento parcial das metas estipuladas pelas prescrições, ou seja, o plano de curso da escola. O improvisado, nesse caso, foi positivo e gerou atração e interesse por parte das crianças. Nesse contexto, a falta do material dourado foi substituída pelo jogo, fazendo com que a professora tomasse uma decisão naquele momento e indiciando um modo, um estilo próprio de lidar com a situação. Segundo Schwartz (2000), o indivíduo no seu ser é convocado, sendo o trabalho "um lugar de problema, de uma situação problemática, de um espaço de possíveis sempre a se

negociar” (p. 41). Essa convocação exige dele uma resposta aos dilemas que se apresentam nas situações complexas apresentadas. Os dilemas são respondidos em ações concretas no desenvolvimento das atividades em sala de aula (ZABALZA, 2003) e rompem com a idéia da linearidade do tempo. Elias (1998) nos lembra que o tempo “constitui uma rede de relações, amiúde muito complexa, e que a determinação do tempo representa, em essência, uma síntese, uma atividade de integração. Nessa rede, Viviane precisou trilhar por um caminho diferente do previsto, deixando de lado o desejado e realizando o possível.

Às vezes, a professora parece conhecer o comportamento de cada aluno, com suas resistências em classe, mas precisa dar conta das condições de aprendizagem, ao mesmo tempo, que precisa manter o controle da classe e realizar as atividades:

13h21’: Hoje, um aluno (Bruno) chegou e não quis sentar na carteira. Ficou em pé perto da parede, no fundo da sala. Depois, sentou no chão, apesar da professora conversar com ele e pedir para ele sentar na cadeira. A professora me disse que o aluno é muito chantagista e, às vezes, fica “emburrado”. Ouvi o aluno dizer que não quer ficar perto de ninguém. Então, a professora põe uma carteira perto do aluno.

13h29’: professora continua sua aula com a ficha do dia. Professora pára a atividade para trocar alunos que estão conversando de lugar.

13h35’: Bruno sai do seu estado letárgico e vai para o outro lado da sala pegar uma cadeira. Leva a cadeira, arrastando-a pela sala. Ao mesmo tempo, a professora continua fazendo a ficha no quadro: hoje é terça-feira. Nome. Professora pára a atividade novamente e concentra sua atenção em Bruno que responde a professora. Depois ela volta-se para Maurício que desde a hora que chegou está em pé. Bruno fala que não tem lápis. A professora dá, então, um lápis para Bruno. Maurício senta-se em uma cadeira.

13h40’: Professora passa atividade no caderno para Maurício.  
(Anotações do meu diário de campo, segundo dia).

É possível destacar que os tempos e ritmos presentes na sala de aula têm como foco as atividades de rotina (organização da sala, escrever na lousa, controle da disciplina) e os tempos e ritmos de ensino e de aprendizagem (seqüências de atividades, recuperação, acompanhamento individual dos alunos). Esse foco me permitiu, a partir do apontamento de diferentes situações, ir analisando a simultaneidade, a concomitância e as muitas temporalidades em jogo no trabalho da professora Viviane.

Os dados da pesquisa apontam que a organização do tempo pedagógico no trabalho docente caracteriza-se pela complexidade nela desenvolvida. Essa complexidade se relaciona com os conteúdos ensinados, os acontecimentos em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e, também, com o modo como o professor lida com as situações que ali encontra. Sob essa ótica, essa organização não se reduz à aplicação de métodos e à realização de prescrições e, nem tão pouco, se esgota no desenvolvimento de habilidades para o desempenho de seu

trabalho. Os dados indicam que a professora utiliza e distribui boa parte do tempo para atividades de rotina: fila, organização das carteiras e cadeiras, oração, ficha do dia; encaminhamentos de atividades a serem realizadas, escrita de textos e exercícios na lousa, atendimentos individuais e coletivos para apreciação, sugestões, correções, esclarecimentos de dúvidas nas atividades realizadas pelos alunos, apontamentos de lápis, atendimento aos pais na porta da sala de aula, chamar a atenção de alunos sobre aspectos que atrapalham o andamento das atividades, separar desentendimentos verbais e físicos entre os alunos. As atividades como a fila no pátio, a oração, a confecção da ficha do dia, a correção de tarefas e seus desdobramentos, restabelecem a seqüência com o trabalho do dia anterior e norteiam a organização do tempo pedagógico. Apontamos, no entanto, que essas atividades recorrentes permitem entrever que a densidade do tempo vivido em sala de aula não se esgota na sucessão e no encadeamento de eventos no tempo cronológico. Indicam que, durante a realização das atividades, professora e alunos vivem momentos de simultaneidades e sobreposições, ou seja, ao mesmo tempo em que a professora expõe o conteúdo, o exercício, chama a atenção do aluno para determinada ação. A professora faz mais de uma coisa ao mesmo tempo.

Nos tempos e ritmos presentes na sala de aula, o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem. Ao retomar as atividades de rotina, como a organização da sala, a escrita na lousa/quadro e o controle da disciplina, os dados permitiram analisar diferentes situações de simultaneidade, concomitância e as muitas temporalidades em jogo. A organização e a disciplina da turma são mantidas com exercícios, atividades escritas e mimeografadas, leitura oral, ameaças verbais e escritas. Nesse sentido, a organização do tempo pedagógico situa-se numa tensão permanente, com rupturas e continuidades, entre dar conta do plano de curso, promover a aprendizagem e manter a disciplina. Os acontecimentos gerados pelo comportamento dos alunos ganham sentido pela forma como se desenrolam. São simultâneos e interativos e desempenham uma enorme influência na dinâmica da sala e no trabalho de ensino da professora. A ação de um aluno ou da turma muda a rotina da aula, da sala. Muda a dinâmica prevista no trabalho de ensino. A professora, às vezes, lida com a complexidade das situações imprevisíveis.

Analisando as seqüências de atividades desenvolvidas, a recuperação prevista pelas prescrições e o acompanhamento individual de alunos e outros, os dados revelam que a professora mescla suas atividades entre corrigir cadernos, dar assistência individual, ficar atenta a disciplina da turma, dar assistência àqueles alunos com dificuldade de acompanhar a turma na execução das atividades, realizar orientação coletiva, dar conta de alguns alunos que tiram qualquer pessoa do sério, apontar lápis, atender pais. Nessas situações, constatee muitas

dimensões envolvidas no trabalho da professora em sala de aula. Dimensões temporais, pessoais, institucional, social e cultural perpassam as quatro horas e quinze minutos de atividades. Em sala de aula, o professor precisa dar conta da turma (manejo), apresentar, desenvolver e avaliar o conteúdo, a cada momento, a cada nova situação. A cada pergunta, questionamento dos alunos, a professora precisa explicar o exercício proposto de outra forma e continuar com a assistência individual.

Por outro lado, alunos interagem na sala de aula uns com outros por meio de conversas paralelas, mas, ao mesmo tempo, tentam e/ou fazem as tarefas propostas pela professora. Enquanto tem alunos muito concentrados, dedicados; têm outros dispersos, desinteressados de atividade e interessados em brincar. A bagunça é uma bagunça com conversa e faz parte da interação. É claro que há horas em que extrapolam, brincam, falam alto, põem as novidades em dia. Saem da carteira para pedir material emprestado (lápiz, borracha, cola e outros). Para quem está chegando parece bagunça, mas quando o olhar começa a se aprumar, percebe-se que o que os alunos fazem é uma interação de amizade, solidariedade e aprendizagem mútua. Eles interagem uns com os outros a todo instante. Tem uns exaltados, mas têm outros sossegados. Faz parte do jogo da aprendizagem, da trama temporal e do trabalho do professor.

O professor estabelece uma ordem de duração das atividades a serem realizadas de acordo com a carga horária diária pré-definida. Na sala de aula ele apropria-se do tempo e do trabalho real de ensino por meio da implementação das atividades e da dinâmica da turma. Essa apropriação não segue uma ordem, nem uma frequência. Não tem duração. Ela se transforma em experiência e ajuda o professor a organizar o tempo no seu trabalho diário, a lidar com a fragmentação da atividade, as rupturas e as continuidades em meio a tensões e conflitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de determinação do tempo é resultante de um processo de evolução que se deu ao longo dos séculos, numa ligação recíproca com o aumento de necessidades sociais específicas de coordenar e sincronizar o desenrolar das atividades humanas entre si, e destas com o desenrolar dos processos físicos externos aos homens (ELIAS, 1998, p. 98). Portanto, a noção de tempo é evidenciada pelas coerções temporais externas exercidas pela sociedade sobre as pessoas, sob a forma de calendários e relógios. As coerções decorrem das estruturas e relações sociais e suscitam o desenvolvimento de uma autodisciplina que regula a relação do indivíduo com o meio social, exercendo “uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar” (p. 22).

Quando analisamos a história da ordenação do tempo escolar, percebemos este tempo marcado pela prescrição do Estado com normas de ensino e com o controle das atividades dos alunos e dos professores. A prescrição pressupõe a ordenação do trabalho do professor, por meio da organização do tempo pedagógico nas atividades de ensino.

Nesse sentido, as prescrições desencadeiam e constituem a organização do trabalho docente e dos alunos, levando em conta os programas de ensino, a seqüência (preparação, desenvolvimento e avaliação da aula) das atividades realizadas, as normas da escola, os calendários e as ferramentas pedagógicas.

Este estudo constatou que nas prescrições predomina uma idéia de tempo cronológico, linear, uniforme e sucessivo, porém, o trabalho real, que também incorpora e lida com o tempo cronológico das prescrições, mostra outras facetas. Foi com base no tempo prescrito que comecei a investigar as relações entre o prescrito e o realizado no trabalho de ensino.

Sendo assim, retomo os questionamentos que levantei para o encaminhamento desta pesquisa, a saber: como o professor ressignifica o tempo dentro do seu trabalho em sala de aula? Como o professor lida com o tempo de aprendizagem de cada aluno e as exigências prescritas pelo tempo escolar? Como ele organiza o seu trabalho na sala de aula, na execução das atividades em meio a rupturas e continuidades? Que estratégias são utilizadas pelo professor para administrar a distância entre o prescrito e o real na organização temporal de sua atividade?

A organização do tempo pedagógico no trabalho docente se dá no enfrentamento das situações de trabalho. Esta organização abrange o momento da situação e representa a

“reordenação” da prescrição. É no uso que o professor faz do tempo em sala de aula que possibilita novas formas de organização. Essas formas caracterizam-se pela resignificação das atividades frente aos acontecimentos gerados pela indisciplina dos alunos, pelas rupturas e continuidades, repetições, pelas interferências externas e pela imprevisibilidade e, de certa forma, requerem uma ação imediata do professor e, às vezes, uma reordenação das atividades desenvolvidas.

Na organização do tempo pedagógico, pude constatar que as relações entre o prescrito e o realizado se fazem em meio à complexidade do processo de ensino e a reordenação das atividades em sala de aula e não dependem de possíveis estratégias previstas. O professor lida com sucessivas situações e vai resolvendo-as à medida que vão surgindo. As prescrições são referências para o trabalho de ensino que o professor realiza em sala de aula. Mas, no fazer real de seu tempo pedagógico essas prescrições são reajustadas, reorganizadas, renormalizadas, considerando as situações vividas e o ritmo dos alunos.

As prescrições prevêm escolas, professores e alunos numa mesma cadência e ritmo, expressando, dessa forma, o ideal de uniformidade levado a cabo pelos processos de aferição da aprendizagem escolar, no sentido de normalizar a realidade. Mas, o tempo se faz numa realidade que se experimenta na escola de modo singular, sendo cada um a seu tempo. Nessa perspectiva, em que esta pesquisa pode contribuir ou o que ela traz de novo para a reflexão e possível mudança dessa realidade?

Penso que, talvez, as constatações aqui presentes, possam contribuir e servir de base para uma reflexão sobre a formação docente.

A reflexão de Saujat (2004) contribui com nosso pensamento, quando comenta Daniellou (1996), afirmando que os professores em trabalho “*tecem*” :

Do lado trama, eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia. Do lado *tela*, ei-los ligados a sua própria história, (...) a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida (...)

Os resultados da pesquisa permitiram ampliar a compreensão sobre o trabalho real do professor em sala de aula. Indicaram que nas prescrições predomina uma concepção de tempo cronológico, linear, uniforme e sucessivo. Já no trabalho real, que também incorpora e lida com o tempo cronológico das prescrições, deparei-me com a simultaneidade de acontecimentos no tempo, com rupturas e descontinuidades, com repetições e com sobreposições de atividades da professora e de alunos. Este estudo pode ser útil para pensar

as questões da formação de professores e pode ser uma fonte de renovação do debate em torno da temática que envolve o tempo pedagógico.

Enfim, espero que essa pesquisa possa contribuir para a reflexão e pesquisas sobre a lógica temporal que envolve o trabalho realizado pelo professor, destacando os pormenores que acontecem nas atividades de sala de aula e que não estão previstas nas normas e programas oficiais de ensino. Acredito que esse trabalho além de contribuir para dar visibilidade à complexidade do fazer do professor em sala de aula, pode iluminar aspectos da formação presencial e/ou continuada de professores. Assim, os planejadores das propostas educacionais, os gestores da educação e as demais pessoas que direta ou indiretamente tentam controlar o trabalho docente precisam levar em consideração o que acontece no miúdo da sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. **NBR 6023**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. **NBR 10520**: Informação e documentação – Referências – Elaboração . Rio de Janeiro, 2002.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* / Organização Anna Raquel Machado. Londrina: Eduel, 2004, p.35-53.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando; introdução à filosofia**. 2.ed.rev.atual. São Paulo: Moderna, 1993, p. 101.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

\_\_\_\_\_. Taylorismo. *In: FIDALGO, F; MACHADO, L. Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Nete/FAE/UFMG, 2000. p.321.

BARRETO, Elba Siqueira Sá. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 27-48, novembro/1999.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Do quadro-negro à lousa digital: A história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: n. 4, p. 133-141, jan/dez., 2005.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

BORGES, Danielle. Sem carteiras, escola faz rodízio de aulas. **Diário de São Paulo**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/02/14/sem-carteiras-escola-faz-rodizio-de-aulas-754413879.asp>>. Acesso em: 12 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CORREIA, Jacyranna de Siqueira Oliveira; RODRIGUES, Ernaldina Sousa Silva; VITTA, Carla Valéria Soares. **A Implantação dos Centros de Referência de Assistência Social em Pirapora/MG: mapeamento da rede de proteção social existente e as possibilidades de inserção da família na rede de serviços socioassistenciais**. 2006. 56 p. (Monografia de Pós-Graduação *latu sensu*). Universidade Estadual de Montes Claros –UNIMONTES, Pirapora-MG, p.51.

CUNHA, Daisy Moreira . Notas Conceituais sobre Atividade e Corpo-si na Abordagem Ergológica do Trabalho. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

\_\_\_\_\_. Atividade humana e produção de saberes no trabalho. In: **XIII ENDIPE**, 2006, Recife. **Anais**. Recife : ENDIPE, 2006. p. 1-12.

Cunha, D. (2006). A formação humana entre o conceito e a experiência de trabalho: elementos para uma pedagogia da actividade (resumo). **Laboreal**, 2, (1), 42-44. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112265165517591>>. Acesso em: 24 out. 2007.

CODO, Wanderley (coordenador). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COSTA, D. S. ; CUNHA, Daisy Moreira . A gestão do tempo na atividade real de trabalho: articulações de lógicas e imposições de ritmos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2008, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte : CEFET-MG, 2008. p. 1-8.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. Tradução Maria Irena Stocco Betiol, Maria José Tornelli. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho, subjetividade e saúde. **Revista Produção**. V. 14, n. 3, p. 27-34, Set./Dez., 2004.

\_\_\_\_\_. **A banalização da injustiça social**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

\_\_\_\_\_. Por um Trabalho, Fator de Equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, Mai./Jun, 1993.

ELIAS, NORBERT. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de ; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 14, p. 19-34, maio/ago., 2000

FAITA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* / Organização Anna Raquel Machado. Londrina: Eduel, 2004, p.55- 80.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**; Curitiba, n. 17, p. 63-78. Editora da UFPR.

FONTANA, R. A. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES**, nº 50, Campinas: Cedes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica, 2000b.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**., Jul./Dez. 1999, vol.25, no.2, p.109-125. ISSN 1517-9702.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003 – 6. reimpressão. 327p

HARDY, Marianne. Entrevista. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre: n. 30, p. 24-27, mai./jul., 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. O tempo nos projetos de trabalho. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre: n. 30, p. 12-15, mai./jul., 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Contagem da População 2007 e estimativa da população 2008**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/MG.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Cidades. Informações Estatísticas, 2009.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 11 abr. 2009.

LERNER, Délia. Es posible leer en la escuela. **Revista Lectura y Vida**, vol.17, n.1, Março de 1996, p.1-20.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. *In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva /* Organização Anna Raquel Machado. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-298.

MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 7ª edição. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Dicionário do professor: tempos e espaços escolares.** Belo Horizonte: SEE/SIAPE, s.d.

NUNES, Marinildes Figueredo & SANTOS, Claudevone Ferreira dos. A indisciplina no cotidiano escolar Candombá – **Revista Virtual**, v. 2, n. 1, p. 14–23, jan – jun 2006. ISSN 1809-0362

NEGRÃO, May Brooking. Da enciclopédia ao banco de dados; a biblioteca escolar e a educação para a informação. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 87 – 112, jul./ dez. 1987

PENIN, Sônia Terezinha de Sousa. A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura. 4ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PAIS, Luis Carlos. Transposição Didática. *In: Machado, Silvia Dias Alcântara et al. Educação Matemática: uma introdução.* São Paulo: EDUC, 1999

PILETTI, Claudino. **Didática geral.** 23. ed. São Paulo: Ática, 2004 – 5. reimpressão, p. 158-159.

SCHELBAUER, Analete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI,*

Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, p. 1-23. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2008

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. 1. ed. 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 Pesquisa**, jul./dez. 1999, vol.25, no.2, p.127-143. ISSN 1517-9702.

\_\_\_\_\_. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 51, novembro/2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSA, Maria Inês. Trabalho – nova modalidade de uso de si e educação: debate/confrontos de valores. **Pro-Posições**, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 nº 5 (32), jul. 2000, p. 51-60.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 1 nº 5 (32), jul. 2000, p. 34-50.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação Sociedade**, dez. 2000, vol.21, no.73, p.209-244. ISSN 0101-7330.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Marcando o tempo: os calendários escolares. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre: n. 30, p. 20-23, mai./jul., 2004.

VERDINI, Antônia de Sousa. A sala de aula como espaço de leitura significativa. **ONG Leia Brasil**. Disponível em: <[http://www.leiabrasil.org.doc/doc\\_suporte/leitura\\_significativa.doc](http://www.leiabrasil.org.doc/doc_suporte/leitura_significativa.doc)> Acesso em: 11 out. 2009.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed. Ano VII, nº27, 2003.

WHITROW, G. J. **O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

YUS, Rafael. Horário em blocos para a integração curricular e... muito mais. **Pátio Revista Pedagógica**, ano VIII, no. 30, maio/julho 2004, p. 8-11.