

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Graciela Soares

TRABALHO DOCENTE – problematizando as possibilidades de organização dos espaços e tempos de trabalho em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre

Porto Alegre,
1º semestre
2015

Graciela Soares

TRABALHO DOCENTE – problematizando as possibilidades de organização dos espaços e tempos de trabalho em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientador Professor Doutor Luís Armando Gandin

Porto Alegre,

1º semestre

2015

Ao concluir este Trabalho de Conclusão de Curso quero agradecer:

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que acompanharam minha caminhada acadêmica e ajudaram a ser quem sou hoje.

Ao professor Luís Armando Gandin que me aceitou como orientanda e acreditou em mim desde o primeiro semestre da Faculdade. Registro todo o meu respeito e admiração.

Às professoras Dóris Maria Luzzardi Fiss e Roseli Inês Hickmann pela disponibilidade de participarem da banca, lendo e avaliando meu estudo.

Às escolas, professores, alunos e pessoas que me receberam nos espaços escolares durante a graduação, sejam nas observações, práticas, estágios e durante os dois anos em que fiz parte da pesquisa de iniciação científica. Sou grata por confiarem em mim e juntos tecermos experiências.

Aos colegas, parceiros e amigos de jornada acadêmica e de vida. Obrigada pelo apoio, a escuta sensível e as histórias vividas e compartilhadas.

Por último, agradeço a família, que sempre esteve ao meu lado, apoiando as minhas decisões e acreditando nos meus sonhos. Em especial, a minha mãe Lucy dos Santos Nunes que segurou as minhas mãos nos momentos mais difíceis e sorriu ao meu lado nos momentos felizes.

Todas as idades ficam em nós e vão
colaborando: infância, adolescência,
maturidade, velhice – aparências do corpo –
A alma faz coleção.

Álvaro Moreira

RESUMO

A pesquisa propõe-se a realizar uma análise da atuação prática de professores em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre. Para viabilizar este estudo, foram escolhidas duas escolas da rede e, a partir da problemática central – **Como tem se organizado o trabalho docente em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre?** –, investigou-se o trabalho de professores e suas possibilidades para organização dos espaços e tempos de ensino e de aprendizagem no atual contexto do espaço escolar. Os referenciais teóricos utilizados, entre eles, Maurice Tardif e Claude Lessard (2008), Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2007; 2009), Antonio Flavio Moreira (2010; 2011), Danilo Gandin (1995; 2007), Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), Celso Vasconcelos (2008), Luís Armando Gandin (2002) e Graziella Souza dos Santos (2012), em articulação, ofereceram a problematização de conceitos concernentes às temáticas de trabalho docente, organização dos espaços e tempos do trabalho pedagógico e as concepções de currículo. O percurso metodológico caracteriza-se pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com inspiração etnográfica, realizada através de observações e vivências no espaço escolar de ambas as instituições, e, através de conversas formais/informais e entrevistas com supervisores pedagógicos e professores do primeiro e segundo ciclo de formação. Como procedimentos metodológicos foram realizados levantamento bibliográfico, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com membros pertencentes às escolas, o que gerou um rico material bruto empírico. Na análise dos dados produzidos, foram utilizados os recursos de análise de conteúdo categorial e a análise relacional, substanciadas por lentes sociológicas. Ao término da pesquisa foi perceptível, no discurso dos sujeitos entrevistados e a partir das experiências vivenciadas, uma tendência à visibilização e potencialização positiva do trabalho cotidiano docente, tratando-o como central na organização dos espaços e tempos escolares, ou seja, na consolidação do currículo. Além disso, foi possível traçar comparações entre as duas escolas pesquisadas, demonstrando aproximações e distanciamentos com relação às formas dadas à gestão do trabalho pedagógico nas salas de aula e na escola. Entre as aproximações destacam-se que, em sua grande maioria, professores utilizam-se dos projetos de trabalho para definir as diferentes maneiras de gerir os tempos e espaços escolares, ressignificando as aprendizagens do alunado. Entre os distanciamentos, percebe-se, na experiência de uma das escolas, que a possibilidade de discutir o currículo de forma participativa, pode caracterizar-se numa construção efetiva de saberes e conhecimentos coletivos da comunidade escolar, consolidando-se, assim, espaços e tempos reais de participação e de partilha. Já a outra escola pesquisada carece da construção desse espaço, o que acaba fragilizando o trabalho e o currículo da mesma. A partir dos resultados obtidos, pretende-se continuar problematizando e pesquisando as práticas de organização do trabalho docente e as alternativas viáveis de sucesso no contexto educacional, privilegiando assim seu reflexo na organização e consolidação de um currículo e uma educação mais justa e igualitária.

Palavras-chave: **Trabalho Docente. Currículo. Organização do Ensino e da Aprendizagem. Organização dos Espaços e Tempos Escolares.**

SUMÁRIO

1 ESCOLHENDO OS CAMINHOS.....	6
2 PROBLEMATIZAÇÃO E PERCURSOS METODOLÓGICOS	9
2.1 ESCOLAS E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	12
2.1.1 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.....	12
2.1.2 Escola A	14
2.1.3 Escola B	16
2.2 COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS ANALISADOS	18
2.3 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	20
3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE – ALGUNS REFERENCIAIS ..	22
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE – POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO.....	22
3.2 AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	29
4 O TRABALHO DOCENTE EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE – BLOCO ANALÍTICO.....	34
4.1 O SER E O FAZER DOCENTE – ORGANIZANDO ESPAÇOS E TEMPOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	34
4.2 AS VIVÊNCIAS CURRICULARES – O CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS	51
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	56
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM SUPERVISORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS.....	57
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DAS ESCOLAS.....	58

1 ESCOLHENDO OS CAMINHOS

Este estudo propõe-se a realização de uma análise do trabalho docente em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre. Tem como objetivo principal investigar e problematizar as possibilidades que professores encontram para a organização dos espaços e tempos de trabalho, seja no ambiente das salas de aula ou da escola como um todo.

A citação escolhida como epígrafe declara uma relação bem estreita com a temática do trabalho docente, pois percebo essa afinidade ao pensar as maneiras que entendo e enxergo as possibilidades de ser e fazer docente nas temporalidades e espacialidades das instituições escolares. Mas também demonstra a compreensão e o valor positivo que atribuo às experiências vivenciadas nos variados contextos de vida, seja no âmbito pessoal ou profissional, físico, emocional e espiritualmente falando.

Antes de ingressar, e finalmente concluir o curso de graduação em Pedagogia na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – já pensava em ser professora. Acredito que desde minha infância esse era um sonho fomentado pelas minhas experiências como aluna, depois como estagiária do magistério e, mais tarde profissionalmente, em algumas escolas as quais passei.

O trecho: “Todas as idades ficam em nós e vão colaborando: infância, adolescência, maturidade, velhice – aparências do corpo – A alma faz coleção” (MOREIRA, 1958, p.12); corrobora, expressivamente, com essas questões as quais acredito serem pertinentes para refletir sobre a docência. Às vezes não nos damos conta de quem nós mesmos somos, das vivências que nos constituem, das pessoas que passam em nossas vidas ou das vidas por quais passamos, dos itens que fazemos diariamente, das situações que nos marcam, das questões que nos atingem em variados momentos e diferentes etapas da vida. Marcas que (trans) formam a nós mesmos e aos outros com quem nos relacionamos. Sem importar quais sejam essas experiências, elas, de fato, nos marcam, nos constituem e nos subjetivam, (trans) formando, e por vezes, até deformando, nós mesmos e os outros como indivíduos da e para a sociedade (JOSSO, 2006).

Dessa maneira, a escolha do tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não se deu de uma hora para outra, mas sim, foi uma construção que vim tecendo ao longo da minha caminhada pela graduação e pela vida. Pensar, pesquisar, falar, enfim escrever, sobre as experiências do trabalho docente para mim é um prazer, e extremamente

significativo na minha formação. Seguramente também fui sendo encaminhada e subjetivada pelos meus estudos ao longo da graduação, sejam nas inserções dentro dos cotidianos escolares, das práticas obrigatórias ou não, com as idades diversas, sejam nos seminários, grupos de discussão e de estudos, assim como, a partir das intensas experiências proporcionadas pela vivência de dois anos como bolsista de iniciação científica.

Nesse contexto, cheguei ao recorte do tema deste TCC, que é a atuação prática de professores em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre. Como demonstrarei oportunamente, as duas escolas da rede escolhidas para o desenvolvimento dessa pesquisa estavam dentre as que estive inserida durante o período como bolsista de pesquisa.

Durante o estudo foi problematizada a importância do trabalho docente na vida escolar, bem como, as formas de organização do trabalho de professores nessas escolas, os espaços e tempos para essa organização docente, os conhecimentos privilegiados por eles, os conhecimentos importantes de serem elencados no currículo e por quais perspectivas são visualizados.

Na elaboração deste trabalho de pesquisa, muitos autores serviram de referência para que eu construísse meu referencial teórico e analisasse os dados levantados, entre eles Maurice Tardif e Claude Lessard (2008), Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2007; 2009), Antonio Flavio Moreira (2010; 2011), Danilo Gandin (1995; 2007), Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), Celso Vasconcelos (2008), Luís Armando Gandin (2002) e Graziella Souza dos Santos (2012).

A composição final do TCC está dividida em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo situo mais amplamente o estudo e apresento um pouco das minhas motivações pessoais que me instigaram a escrever o trabalho, apresento também o universo temático acerca do problema na pesquisa. No segundo capítulo trago o problema e como cheguei neste recorte, explicitando sua origem. Também escrevo pontuando mais detalhadamente justificando a escolha do problema e temática, entre motivações pessoais e amarrações com a pesquisa a qual estou envolvida. Além disso, falo dos percursos e ferramentas metodológicos utilizados, das duas escolas pesquisadas e da rede estudada, explicitando os motivos da escolha das mesmas e dos participantes da pesquisa, entre eles, professores e supervisores.

O terceiro capítulo é o estudo teórico realizado para compreender os conceitos utilizados na pesquisa. Aqui discorro contextualizando e situando a constituição do ser/saber/fazer docente, também sobre as possibilidades da organização do trabalho docente,

levando em consideração tempos e espaços para a realização da prática cotidiana. Ao final do capítulo, exponho a concepção de currículo com a qual trabalho na pesquisa.

No quarto capítulo apresento meu bloco analítico, em que utilizo trechos das entrevistas e vivências nas escolas, amarrando com as referências teóricas e reflexões para dar conta de responder as minhas indagações iniciais e para atingir os objetivos elencados na proposta do estudo. Aqui busco evidências que indiquem a constituição do ofício docente, do que significa ser/fazer professora e seus papéis no ser/fazer docência, dos saberes/conhecimentos que estão implicados no trabalho docente e na ação educadora. Também apresento as formas que professores encontram para gestar tanto os espaços quanto os tempos de ensino e de aprendizagem das salas de aula nas escolas pesquisadas. Por último, busco problematizar a constituição de espaços e tempos que viabilizem a participação e envolvimento de professores nas decisões curriculares das escolas pesquisadas.

Para finalizar faço um resgate do que o estudo se propôs e apresento os achados, considerando as vivências e experiências pessoais e das escolas, dos sujeitos e dos referenciais pesquisados. Estabeleço reflexões e apontamentos finais sobre a organização do trabalho docente assim como as possibilidades encontradas para a participação docente no espaço escolar.

2 PROBLEMATIZAÇÃO E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Como já exposto anteriormente, a problemática geral dessa pesquisa não surgiu da noite para o dia, nem é item para dar conta de uma escrita final para a conclusão do curso. Faz parte do processo da minha formação enquanto pessoa, ser humano, e, especialmente, docente. Além disso, este TCC me ajuda a refletir e problematizar sobre as possibilidades que cercam a organização do trabalho docente no contexto do espaço e tempo escolar.

Partindo da concepção teórica de Maurice Tardif e Claude Lessard (2008) para trabalho docente, entendo que a docência já se constitui muito antes dos estudos para ser/fazer docente ou do próprio ser/fazer docente nas práticas cotidianas. Ou seja, nesta perspectiva, professores vão se constituindo como professores desde suas mais remotas experiências com o ser e o fazer docente, desde suas relações com os primeiros professores, desde suas primeiras histórias vivenciadas nos espaços e nos tempos da escola, como alunos. Ao levar essas questões em consideração, acredito ser pertinente registrar algumas das experiências que foram constituindo a minha docência.

A lembrança mais remota que tenho da docência é da “Nena”, minha professora do jardim de infância. Adorava seu cheiro, sua voz e seu abraço. Ela estava sempre com sorriso no rosto para me recepcionar e cantava muitas músicas alegres. Mais tarde, na antiga segunda série, apreciava as aulas da professora Alice, pois eram ricas em histórias e poesias, além das dramatizações. Nesta época também me lembro de uma das brincadeiras que mais gostava, era escolinha, e a professora era sempre eu. Aos dezessete anos iniciei minha vida profissional como educadora em uma escola de educação infantil. Em certa medida, ainda não estava convencida da ideia de ser professora, mas, entre acertos e desacertos, nestes ensaios de docência em sala de aula, foi que me encontrei. Mais recentemente tenho tido a oportunidade de vivenciar outras realidades e contextos educacionais muito relacionados às práticas acadêmicas. As experiências particulares que exponho, de alguma maneira, afetaram, tocaram e constituíram significativamente os modos do meu trabalho docente.

Compartilho o pensamento de que, “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Experenciar como aponta o autor, nesse contexto, é refletir acerca da possibilidade de se inserir no cotidiano, outrar-se com as crianças, professores, funcionários enfim com as pessoas envolvidas no processo educacional, vivenciando visceralmente os contextos educacionais, a escola, da melhor

maneira possível. Acredito que essa experimentação seja essencial ao processo de construção da docência.

Também faz sentido salientar que a problemática dessa pesquisa foi sendo subjetivada pelas teorizações, reflexões e práticas inscritas no meu percurso acadêmico e realizados nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFRGS, principalmente, as de Seminários de Docência do quarto, quinto e sexto semestre do curso, além das aulas Teoria de Currículo, Educação Contemporânea e Sociologia da Educação, sem esquecer das disciplinas finais que cercam o estágio curricular obrigatório. Nestes espaços de estudos realizados na faculdade foi onde busquei dar sentido às conexões entre teoria e prática.

Outra questão bem pertinente é voltar o olhar para as minhas inquietações, com meu ingresso como Bolsista de Iniciação Científica, sob a orientação do professor Luís Armando Gandin. Sua pesquisa “Reformas Educacionais Progressistas: política educacional, discurso e consolidação de um novo senso comum”, pretende revisitar as escolas da rede municipal de Porto Alegre, examinar e analisar criticamente o que se passou e o que se passa atualmente na rede de ensino, o que se modificou e o que permaneceu das políticas educacionais e da cultura escolar implementada pela Escola Cidadã¹.

No período (agosto de 2013 a julho de 2014) em que estive envolvida com a mesma pesquisa, minhas contribuições giraram em torno de um recorte pessoal de estudo no qual busquei a realização de um diagnóstico da atuação da gestão curricular das escolas municipais. Com os meus achados pude inferir que o trabalho docente é fundamental para possibilitar o diálogo entre os sujeitos da escola e comunidade, assim como, para a consolidação de espaços e tempos possíveis, participativos e emancipatórios dentro e fora da instituição escolar.

Durante as visitas às duas escolas, agora já no novo período da bolsa (agosto de 2014 a julho de 2015), pude problematizar a importância do trabalho de professores para a organização das ações educativas no espaço escolar. Também pude vivenciar as discussões em reuniões de formação e grupos de estudos de docentes e comunidade escolar para a reformulação/atualização do Projeto Político-Pedagógico. Nestes momentos, questões vitais

¹ A Escola Cidadã, detalhado no Caderno 9 publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), configurou-se como proposta político-pedagógica progressista voltada para as classes populares e, ainda é, reconhecida mundialmente como um dos projetos educacionais mais democráticos. Foi implementada durante os anos em que Administração Popular esteve no poder público (1989-2004). Durante este período tendeu-se à descentralização do poder e dos processos políticos, caracterizando a democratização do Estado. Assim, com a instauração desse projeto, foi possível criar uma alternativa educacional viável para alunos de escolas municipais em Porto Alegre diante dos projetos educativos hegemônicos vigentes naquele período.

para o funcionamento da escola foram discutidas, como, por exemplo, o modelo curricular a adotar, além de posicionamentos teóricos e metodológicos. Ainda, foi importante poder perceber os lugares e/ou posições que cada sujeito da comunidade escolar ocupa na construção e consolidação do currículo escolar.

Ao mesmo tempo em que fiquei indagando-me sobre as alternativas de atuação e protagonismo do professorado perante as rotinas e ritos institucionais, me propus, então, a investigar e entender como tem se organizado o trabalho de professores nessas escolas, quais são os conhecimentos privilegiados por eles, quem decide quais conhecimentos são importantes de serem elencados no currículo e por quais perspectivas são visualizados.

Assim, surgiu o problema central desta pesquisa: **Como tem se organizado o trabalho docente em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre?** Atrelados ao problema, outros questionamentos surgem: como os professores estão percebendo seu trabalho docente nos espaços escolares? Como tem sido a participação dos professores junto às decisões curriculares nas escolas pesquisadas? Há espaços e tempos escolares efetivos de reflexão e participação dos professores nas escolas pesquisadas? Quais conhecimentos são privilegiados na organização do trabalho curricular nas escolas pesquisadas?

Essas indagações propostas não esgotam as possibilidades de pesquisa, mas cercam o recorte escolhido para este trabalho, ligado à organização do trabalho de professores em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre. Os objetivos expostos foram pensados atrelados ao problema central e seus desdobramentos, eis:

- Investigar como tem se organizado o trabalho docente nos espaços e tempos das salas de aula das duas escolas pesquisadas;
- Problematizar o trabalho docente nas duas escolas pesquisadas para saber como professores e supervisores entendem e visualizam os processos de organização e construção curricular;
- Examinar a existência de espaços e tempos efetivos para reflexão e participação dos professores nas decisões curriculares das escolas.

Adiante serão apresentadas, com maiores detalhes, o campo empírico, as escolas e os sujeitos da pesquisa, bem como, o percurso metodológico utilizado.

2.1 ESCOLAS E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, duas escolas da rede municipal de Porto Alegre foram escolhidas. Uma das escolas situa-se na região norte e a outra na região sul do município. É importante salientar que foram escolhidas duas escolas em zonas distintas, pois puderam demonstrar semelhanças com relação à organização da rede de ensino e, possivelmente, comparações quanto seu zoneamento, maneiras de organização curricular e do trabalho de professores. Outros motivos que permearam a escolha das escolas se devem ao fato de que, na escola da zona sul, tivemos (eu e minha colega de iniciação científica) muita abertura, por se tratar de uma escola acostumada à pesquisa feita pela universidade, tendo sido uma das escolas na qual o professor orientador realizou suas pesquisas. Na escola da zona norte também fomos muito bem recepcionadas pela equipe diretiva, que tem como uma de suas Supervisoras Educacionais uma doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação na UFRGS.

Em cada uma das escolas os sujeitos da pesquisa são professores e supervisores. Foram solicitados, previamente, professores do primeiro e do segundo ciclo de formação, além dos supervisores responsáveis pela organização e orientação pedagógica da escola. Todos os professores e coordenadores possuem bastante tempo de experiência nas escolas pesquisadas e uma formação com titulação de, no mínimo, especialização em educação.

2.1.1 Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre (POA) atualmente é formada por noventa e cinco escolas, com cerca de quatro mil professores e mil e duzentos funcionários. Essa estrutura é mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), e, atende um número aproximado de cinquenta e cinco mil alunos desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Nível Técnico, até a Educação de Jovens e Adultos.

Para entendermos um pouco sobre o funcionamento dos espaços e tempos das instituições escolares dessa rede é necessário voltarmos no tempo. Em meados da década de

1990 ocorreu na cidade de Porto Alegre uma verdadeira reforma curricular no ensino, com a implementação do Projeto da Escola Cidadã. Esta proposta que ficou conhecida mundialmente como um dos projetos educacionais mais democráticos, foi implementada pela SMED de POA durante os anos em que Administração Popular (AP) esteve no poder público. A AP liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) esteve no comando da prefeitura da cidade de Porto Alegre por um longo período ininterrupto, que compreendeu uma duração de dezesseis anos, de 1989 a 2004 (GANDIN, 2002).

Durante este período que o PT esteve na direção do município, tendeu-se à descentralização do poder e dos processos políticos, caracterizando a democratização do município. Através de movimentos da participação popular e planejamento coletivo, buscou-se visibilizar as demandas e os interesses da maioria dos cidadãos.

A proposta foi e ainda é considerada um dos projetos de maior transformação social e cultural na educação dessa cidade (GANDIN, 2002). Promoveu melhorias na qualidade de vida dos cidadãos, trazendo mudanças significativas ao cenário escolar. O projeto Escola Cidadã configurou-se como uma proposta político-pedagógica progressista voltada para as classes populares.

Alguns dos princípios básicos defendidos pela proposta falam da reorganização dos espaços e tempos das escolas, com objetivo de garantir acesso, permanência e aprendizagem de conhecimentos dos alunos na escola. Configurando-se, então, como uma diretriz orientadora para os planos de trabalho e ações da escola. Na Proposta Escola Cidadã, o currículo das escolas era visto muito mais do que um conjunto de atividades contextualizadas, era tido como veículo de compromisso ético, social, histórico e cultural para com a comunidade. Num sentido de ampliar as maneiras de ler, ver e vivenciar o mundo e as realidades.

A Escola Cidadã inovou incorporando o ensino ciclado em sua forma de organização escolar para a RME de POA. Os Ciclos de Formação contribuem para que seja “[...] respeitado o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola” (SMED, 1999, p.12). Esse sistema contribui para sucesso escolar dos alunos e não para o fracasso, na tentativa de romper com a lógica da seletividade e exclusão escolar.

Para entender melhor, cada ciclo constitui-se de três anos de formação, divididos em: primeiro ciclo seis anos aos oito anos e onze meses (aproximadamente), segundo ciclo dos nove anos aos onze anos e onze meses (aproximadamente) e terceiro ciclo dos doze aos

catorze anos e onze meses (aproximadamente). As bases curriculares dessa forma de organização sugerem novos espaços, novos tempos e novas formas de aprendizagem e de ensinagem, em que os alunos tenham suas potencialidades dinamizadas.

Pelo exposto, não restam dúvidas de que a proposta Escola Cidadã foi um projeto de reestruturação curricular que trouxe para a visibilidade educacional muitas questões negadas até então pelas conduções políticas autoritárias vividas em tempos anteriores. Através dessas experiências mais democráticas, pretendeu-se e obteve-se espaços efetivos de participação popular e exercício de cidadania mais ativos, desencadeando na época numa cultura de participação.

No entanto, desde 2005 a RME de POA tem sofrido algumas mudanças, especialmente após a mudança na condução política no município. Entre essas mudanças verifica-se uma gradual modificação nas maneiras de gestar a educação, configurando um esvaziamento de políticas curriculares que atuam na proposição das organizações curriculares das escolas da rede. Há, portanto, uma acentuada desresponsabilização por parte da SMED de POA no que se refere às discussões no campo do currículo da rede, enfraquecendo as organizações do sistema e o trabalho nas escolas (SANTOS, 2012).

Também há uma alteração significativa na organização dos espaços e tempos das instituições. A organização do currículo por ciclos de aprendizagem, por exemplo, vêm gradativamente se perdendo para voltar a ser o ensino seriado (ainda que não formalmente), substituindo a progressão continuada pela reprovação. Outras questões como a perda nos recursos humanos, também configuram os retrocessos das mudanças ocasionadas dentro do período citado (SANTOS, 2012).

Enfim, ao pesquisar as escolas da rede observo que a proposta da Escola Cidadã teve uma construção tão sólida e significativa que, ainda nos dias de hoje, permanece sendo utilizada como referência por professores, em especial nas escolas que tive mais contato durante o tempo que fui bolsista de iniciação científica. Na falta de uma proposta advinda dos órgãos públicos responsáveis, o Caderno 9, que contém os princípios da proposta da Escola Cidadã, continua sendo uma diretriz orientadora e normatizadora para os espaços e tempos no cenário escolar, assim como para nortear o trabalho da comunidade escolar.

2.1.2 Escola A

A primeira escola visitada, denominada de “Escola A”, da rede municipal, situa-se na Vila Santa Rosa, no bairro Sarandi. A comunidade atendida é considerada popular, em um bairro pobre da zona norte de Porto Alegre, com grandes taxas de criminalidade, tráfico de drogas e vulnerabilidade social. No momento atual, a localidade passa por um período turbulento de disputa armada entre traficantes – como foi relatado pela equipe diretiva. Atualmente, a “Escola A” possui em torno de mil e oitocentos alunos matriculados, é considerada uma instituição de grande porte e uma das maiores da rede, em relação ao número de matrículas. Funciona nos três turnos, atende o público da educação infantil e ensino fundamental, inclusive a modalidade EJA. As turmas são organizadas em ciclos.

A escola é um ambiente organizado e amplo, possui quadras de esportes, banheiros adaptados, salas de aula, refeitório, churrasqueira, biblioteca, sala de artes, palco de apresentações. É válido ressaltar que há acessibilidade na maioria das entradas para salas e prédios, com adaptação de batentes, rampas e corrimãos. As salas de aula, que tivemos a oportunidade de visitar, são consideravelmente pequenas e um tanto precárias no que diz respeito às questões físicas e de mobiliário, por exemplo. Mas são bem acolhedoras.

A história desta escola é bem peculiar, pois já teve outras denominações em seu nome, assim como também já residiu em outros endereços. Originalmente, possui cinquenta e um anos de existência, fundada em 14 de dezembro de 1964 no bairro Navegantes. Somente no ano de 1984 passou a ocupar a atual localização, na Vila Santa Rosa.

Até o momento em que as visitas foram realizadas, o Projeto Político-Pedagógico da escola encontrava-se em sua total reformulação, pois possui muitos problemas na escrita da versão anterior, como lacunas teóricas, contradições e situações não reconhecidas pelos sujeitos da escola. Em algumas dessas visitas realizadas foi possível participar de vários momentos em que a comunidade escolar estudava, discutia, pensava e reestruturava este documento orientador. As discussões eram conduzidas pelos membros da equipe diretiva e corpo de professores, além disso, para possibilitar um maior aprofundamento de estudo, foram organizadas em grandes grupos, entre os quais: Histórico, Diagnóstico, Fundamentos, Organização da Ação Educativa, Organização dos grupos Etários, Organização do Ambiente Físico, Equipe Multiprofissional e Regimento.

Pudemos presenciar momentos ímpares de discussão e estudo, em que foram levantadas questões referentes aos referenciais e crenças curriculares e pedagógicas, algumas possibilidades de organização de espaços e tempos escolares, além das questões metodológicas de ensino e aprendizagem. E também momentos de levantamento de

hipóteses e estudos bibliográficos referentes aos itens: currículo, planejamento e modos de operacionalização do próprio currículo.

Na “Escola A” entrevistamos a supervisora pedagógica, que trabalha nessa escola há três anos e professores que trabalham na escola, em média, há vinte anos. A professora supervisora é formada em Pedagogia, tem especialização em supervisão escolar, mestrado na área da educação e está fazendo doutorado, pesquisando a área do currículo, já trabalhou em escolas particulares, e nessa escola teve experiência como volante e com turmas de primeiro ano do segundo ciclo. Sua carga horária é de quarenta horas. Quanto às outras duas professoras entrevistadas, uma delas atua no primeiro ciclo de formação, graduada em Pedagogia séries iniciais, tem Pós-graduação em alfabetização, trabalha há bastante tempo com as turmas de alfabetização e está na rede há pelo menos vinte e dois anos, tendo sempre atuado no ensino público e sua carga horária é de quarenta horas. A outra professora atua no segundo ciclo de formação, trabalha quarenta horas nessa escola há cerca de quatro anos, mas é vinculada à rede municipal há quase vinte anos. Sua formação é Magistério, graduação em Letras, com Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, tem vasta experiência como contadora de histórias, chegando a atuar nas bibliotecas das escolas por onde passou.

2.1.3 Escola B

A “Escola B”, também da rede municipal, situa-se no bairro Vila Nova. A comunidade atendida é considerada classe popular e os alunos são oriundos desse mesmo bairro e também de outros bairros daquela redondeza da zona sul de Porto Alegre. A localidade desta instituição é considerada com grandes taxas de criminalidade, tráfico de drogas e vulnerabilidade social. No momento atual, esse bairro também passa por um período de disputa armada entre traficantes. Atualmente, a “Escola B” possui cerca de mil e duzentos alunos matriculados, considerada como uma instituição de grande porte, especialmente com relação ao espaço físico. Funciona nos três turnos, atendendo o público da educação infantil e ensino fundamental, incluindo a modalidade EJA. As turmas também são organizadas em ciclos de formação.

A estrutura física da instituição é bem interessante, ampla e equipada. A escola foi construída com uma proposta arquitetônica embasada no modelo construtivista. São quatro blocos de alvenaria com dois pavimentos cada, um bloco é interligado no outro por meio de passagens cobertas, sendo que, todos convergem para um centro, formando uma estrela. O espaço externo é bem amplo e verde, com pracinha, quadra, alguns recantos com bancos de pedra, área com churrasqueira e horta. As salas de aula também são arquitetonicamente diferenciadas, pois possuem um formato hexagonal, possibilitando a organização em recantos, são bem amplas, iluminadas e ventiladas.

A obra do prédio da “Escola B” foi realizada no período de 1993 a 1995, conquistada pela sua comunidade através das discussões do Orçamento Participativo. Para essa escola que é considerada o projeto piloto para a proposta da Escola Cidadã, foi proposto o estudo e realização de uma proposta político-pedagógica voltada às classes populares, que buscasse alternativas ao sucesso escolar e rompesse definitivamente com o estigma da repetência e da exclusão.

A proposta pedagógica da escola pareceu ser defendida, pelos membros da equipe diretiva e professores com muita clareza, pois, como afirmam, ela vem sendo construída coletivamente ao longo de muitos anos. As falas de alguns docentes ouvidos expressam aspectos históricos, políticos, filosóficos e pedagógicos que indicam suas concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, bem como, elementos acerca da organização curricular, de espaços e tempos, gestão democrática e avaliação. No entanto, a escola passa por muitos problemas na reestruturação do seu Projeto Político-Pedagógico, principalmente no que concerne à participação coletiva de professores, a questão de corte de recursos humanos, além das questões de violência por qual passa sua comunidade.

A supervisora entrevistada trabalha nessa escola há bastante tempo e os professores uma média de dezesseis anos. A supervisora pedagógica dessa escola formou-se em Pedagogia na UFRGS na turma de 1989, ingressando na prefeitura de POA em 1990, e, desde então sempre foi professora atuando em salas de aula com as turmas do primeiro ciclo de formação; este é seu primeiro ano de experiência em outro setor. Possui uma carga horária de quarenta horas na escola.

As duas professoras entrevistadas, uma delas tem formação em Pedagogia anos iniciais e Pós-graduação em supervisão, trabalhando no município desde 1989, inicialmente em uma escola da comunidade da Restinga, sendo remanejada para a “Escola B” juntamente à sua fundação. Acompanhou toda a construção da escola, desde a estrutura física até os

estudos da organização curricular, portanto, teve muito contato com a proposta da Escola Cidadã desde seus anos iniciais. Atualmente atua nas turmas de alfabetização, mas já passou pelo laboratório de aprendizagem, já foi itinerante, supervisora e vice-diretora. Já atuou em escolas privadas, dividindo seu tempo entre a escola pública e particular, mas há quatro anos tem quarenta horas nessa escola. A outra professora entrevistada atua nas turmas do segundo ciclo, Pedagoga formada na UFRGS, possui mestrado e doutorado na área de políticas públicas também na UFRGS. Já trabalhou como professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no município de Cidreira, e, há seis anos, passou a lecionar no município de POA. Possui uma carga horária de quarenta horas.

2.2 PRODUÇÃO DE DADOS E INSTRUMENTOS ANALISADOS

Na realização de toda a pesquisa foi pensada e utilizada a metodologia da pesquisa qualitativa em educação, do tipo estudo de caso, com inspiração etnográfica. Alguns estudos, sobre pesquisas com abordagem qualitativa, sobretudo os de Lüdke e André (1986) tratam de compreender e problematizar os fenômenos de ambientes naturais a partir da coleta de dados e do trabalho de campo, tendo o pesquisador como instrumento.

Saliento que no estudo de caso, a pesquisa se caracteriza por analisar profundamente uma unidade ou um fenômeno, em que podem ocorrer situações típicas, recorrentes ou não. Alguns procedimentos são fundamentais, como: a observação e a entrevista. Para Lüdke e André (1986) neste tipo de estudo é necessário selecionar e decidir o que e com quem falar, quando e como observar, quais documentos analisar, levando em consideração o tema e o foco de estudo.

Para a viabilização da pesquisa fez-se necessário a utilização de variadas ferramentas metodológicas entre as quais, visitas, observações, vivências, anotações em diários de campo, análises de documentos, entrevistas semiestruturadas com supervisores e professores. Uma primeira ferramenta refere-se à busca pela inspiração etnográfica, através de observações, vivências e conversas informais com as pessoas atuantes da pesquisa. Mesmo que o estudo da pesquisa não tenha sido realizado em longo prazo de duração, buscou-se através das vivências, interações e conversas, tanto formais, quanto informais, enfocar nos comportamentos sociais dos indivíduos em seu contexto cotidiano. As visitas

nas duas escolas foram realizadas em dupla com outra bolsista da mesma pesquisa já relatada anteriormente, em um período de seis meses, totalizando dezesseis visitas, e cerca de quatro horas por visita.

Assim, a partir das visitas foi possível conhecer um pouco mais do dia a dia dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Lankshear e Knobel (2008, p. 187, grifos dos autores) ajudam a entender que,

Observações de ‘momentos da vida cotidiana’ registradas, cuidadosa e sistematicamente, geram relatos ricamente detalhados de situações, raramente obtidos apenas por entrevistas. Além disso, tais observações podem trazer profundos esclarecimentos sobre as práticas, os eventos e os processos sociais. As etnografias [...] costumam fazer uso dos dados de observação, para construir relatos fartamente descritivos, interpretados a partir de eventos, práticas ou culturas, no decorrer do tempo.

Em conjunto com as idas a campo foi possível efetuar um segundo recurso metodológico, configurado como levantamento bibliográfico. Foram analisados alguns documentos, como o Projeto Político-Pedagógico, Regimento e materiais utilizados como propostas curriculares das escolas, além do Caderno 9, que configura-se como a proposta da Escola Cidadã, documento que, na ausência de um novo referencial, continua a ser guia (ainda que não necessariamente seguido) para as escolas municipais.

Também foi realizada uma busca de textos, artigos e outras pesquisas em repositórios digitais, como SciELO e LUME², por exemplo, e realizada a leitura de livros que cercam as temáticas envolvidas na pesquisa. Nesta busca pude ter contato com vários trabalhos e pesquisas realizadas no âmbito educacional, mas chamo atenção para dois trabalhos de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia, na UFRGS) que versam a respeito da organização dos espaços e tempos de trabalho. Um deles analisa a organização do espaço e tempo pedagógico em uma escola de educação infantil, e é de autoria de Thaíse de Oliveira Ribeiro (2012); e a outra escrita, de Gabriela Caetano de Moura (2011), investiga a organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Ambos os trabalhos me ajudaram no estudo do meu tema, e também na problematização das rotinas dos espaços e tempos escolares, enfim, a maneira que os currículos escolares vão subjetivando e influenciando as construções nos planejamentos docentes.

Um terceiro procedimento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com alguns dos membros da escola, entre supervisores pedagógicos e professores. A entrevista ainda é considerada “[...] o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados dos eventos em um dado momento no

² Sites de busca: <http://www.scielo.org/php/index.php>; <http://www.lume.ufrgs.br/>

tempo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 172). E, especificadamente, a escolha pela entrevista semiestruturada deu-se pois,

As entrevistas semiestruturadas ficam no meio do caminho entre as entrevistas estruturadas e as nãoestruturadas. As entrevistas semiestruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia [...]. Elas encorajam a elaboração de temas importantes que venham a surgir no curso da entrevista [...] (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174).

Dessa maneira, a entrevista semiestruturada permitiu um tom mais informal, uma conversa que procurou percorrer os caminhos das falas dos participantes, deixando-os mais à vontade para expressar suas impressões e posições sobre a temática da pesquisa.

Também relembro as palavras da professora Rosa Maria Hessel Silveira (2007) que em um de seus artigos argumenta que a entrevista, na pesquisa em educação, é considerada uma arena de significados. A mesma entrevista que podemos utilizar como objeto de análise para a problemática da pesquisa, também podemos atribuir a ela os mais diversos significados e interpretações, dependendo de onde e como se quer chegar.

Alguns elementos, de certa forma, facilitaram todo o processo. A utilização de um gravador portátil, por exemplo, dispensou a necessidade de usar a escrita, por parte da pesquisadora no momento das entrevistas. Isso possibilitou maior atenção, concentração, contato e diálogo com os participantes. O uso do termo de consentimento informado, com todos os envolvidos, foi imprescindível, garantindo ética e sigilo, além da compreensão dos participantes para com a temática da pesquisa.

2.3 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Seguindo o aporte teórico escolhido como referencial, foram analisadas vivências a partir das idas a campo, e também as respostas dadas às questões, mas, principalmente, faz-se pertinente destacar que as interpretações produzidas por mim se deram a partir da análise de conteúdo categorial assim como é proposta por Laurence Bardin (2009). A análise de conteúdo categorial configura-se como uma metodologia de trabalho com dados brutos, funcionando de modo a realizar “[...] operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2009, p. 199).

Nesta perspectiva de classificação e agrupamento por elementos constitutivos de categorias, além de reconhecer as respostas dos sujeitos entrevistados, foi levado em

consideração o referencial teórico que sustenta os estudos e a pesquisa, permitindo uma triangulação entre as vozes da pesquisa, ou seja, aporte teórico, sujeitos entrevistados e espaço/tempo escolar vivenciado e as minhas reflexões. Assim, foram identificadas algumas categorias de análise, são elas: “O Trabalho Docente – organizando espaços e tempos de ensino e de aprendizagem”; e, “As Vivências Curriculares – o currículo para o desenvolvimento do trabalho docente”. As categorias serão desenvolvidas posteriormente.

Além disso, buscou-se, a partir dos estudos juntamente aos aportes teóricos elegidos, munir-se de um olhar com lentes sociológicas que auxiliaram na problematização dos dados obtidos durante o caminho da pesquisa. Assim, foi possível, utilizando-se do metaolhar, afastar-se do campo empírico e analisá-lo com base nos referenciais teóricos estudados.

Por último, outro ponto importante refere-se ao estudo perpassado pelo conceito de análise relacional, difundido por Apple (2006). Essa ideia envolve pensar na educação, como atividade social, e de maneira relacionada aos múltiplos contextos sociais da sociedade, visibilizando suas conexões e intersecções.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE – ALGUNS REFERENCIAIS

A seguir serão expostos alguns dos referenciais teóricos utilizados como base na pesquisa. Estes aportes teóricos servem de instrumento, de lentes para compreender e analisar os dados obtidos durante todo o percurso da pesquisa.

A escolha dos referenciais objetivou a busca de subsídios e atenção à problemática da pesquisa, bem como aos seus objetivos. Os referenciais foram recortados em dois grandes blocos, quais sejam: Contextualização e Gestão do Trabalho Docente – possibilidades de organização dos espaços e tempos para o trabalho pedagógico, e, Concepções de Currículo.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE – POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO

Para iniciar, vejo como necessário pontuar alguns dos referenciais teóricos que busquei para entender e contextualizar os conceitos chave, trabalho docente e organização do trabalho pedagógico. Estas concepções que atuaram como pano de fundo e conceitos base para a minha pesquisa, estão também ligadas ao meu universo temático e me ajudam na problematização dos objetivos propostos.

Os estudos de Tardif e Lessard (2008, p. 20), consideram que o trabalho docente está relacionado com a imagem de um profissional de inúmeras interações com outros seres humanos. Os autores afirmam que a prática docente baseia-se “[...] em conceitos complexos [...] que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas”. Assim, para o trabalho docente ganhar e representar efeitos, precisa ser entendido que o fator humano está no centro. Para Tardif e Lessard (2008, p. 31) “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Aqui, o trabalho com/para/sobre o ser humano, com todas suas sutilezas e complexidades, remete à perspectiva de alteridade, em que uma série de questões físicas e emocionais, constituídas nas nossas relações com os outros, entram no jogo. As ideias de Hickmann (2002), ajudam a pensar o

[...] princípio da alteridade, de colocar-se no lugar do outro, e dessa forma, vivenciar a reciprocidade. Falar em alteridade implica fazer referência à cidadania, à relação entre estado e sociedade civil na prescrição dos direitos e deveres do cidadão, implica fazer um processo de estranhamento e distanciamento do familiar, bem como perceber a presença do outro para a constituição da própria subjetividade (HICKMANN, 2002, p.10).

Uma vez que professores e alunos são convidados ao convívio diário da construção dos saberes, das trocas de experiências, da constituição da subjetividade um do outro, enfim, é essencial falar em alteridade. Assim, particularidades como individualidade, sensibilidade, ética, emoção, afetividade entrarão no repertório dos saberes profissionais do trabalho docente. Para muitas pessoas é possível aprender diferentes questões sozinhas, mas é no convívio, na relação, numa trama complexa, com outros seres humanos é que aprendemos a sermos humanos. Aqui, a relevância da escola e o trabalho docente vão assumindo um lugar social. O diálogo entre gerações não ocorre de forma espontânea, mas sim, de uma maneira pedagógica, intencional e cuidadosa. “A matriz pedagógica fundante que faz parte de nossa condição humana é querer, ter necessidade de aprender observando e imitando os outros [...] relacionar-se com o mundo e com a sociedade são parte do conhecer humano” (ARROYO, 2009, p. 55).

Pensando nessas peculiaridades do trabalho docente, perpassado pelas interações humanas, o ofício poderia ser considerado mais plural, mais aberto e interdisciplinar. Dessa maneira, a infância e a adolescência teriam a possibilidade de aprender mais com os conhecimentos e significados da cultura e se manterem mais capacitados a lidar com as relações sociais e interpessoais, com os sentimentos, rituais, as diversas linguagens, com outras formas de pensar, com diferentes espaços e tempos, com lógicas, com leis, com situações permanentes e diversas. “Todas essas dimensões são conteúdos legítimos [...]. São conteúdos de nossa humana docência” (ARROYO, 2009, p. 183).

Atualmente, a docência aparece como uma atividade muito complexa, dentro de um cenário dinâmico e indeterminado, demandando um aspecto maleável e contextualizado do ofício. Nessa perspectiva, a docência também é “[...] concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 46, grifos do autor).

Em vista disso, há uma defesa de que os saberes da docência se constituem e se produzem nos cotidianos, nos espaços e tempos, nas temporalidades e historicidades, que fazem parte de um processo de acúmulo de saberes e experiências. Para autores como Tardif e Raymond (2000), os saberes da profissão não são inatos, mas são produzidos pela

socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos, nos diversos mundos socializadores, como o ambiente de trabalho da escola ou espaço de estudo acadêmico, por exemplo. Então, a docência, é construída na interação com os outros, sua identidade pessoal, social e seus saberes profissionais. Assim,

[...] entrar numa sala e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações dos professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 277).

Tardif (2000, p. 10) reflete acerca do conhecimento dos profissionais da educação, definindo a epistemologia da prática profissional como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Define também a noção de saber do trabalho docente num sentido mais amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, o saber-ser e saber-fazer. Além disso, Tardif (2000) fala que os saberes dos profissionais da educação são temporais, primeiro porque eles provêm de sua própria história de vida e de vida escolar, segundo porque os primeiros anos de prática são decisivos na aquisição do sentimento de competência. E em terceiro lugar, porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração.

Confirmando o que está sendo dito, alguns estudos do educador Paulo Freire (1996) também ajudam a entender o conceito de trabalho docente, mais especificadamente dos saberes que são considerados necessários para a prática cotidiana docente. Em seus estudos aparece muito ardentemente sua defesa de uma prática educativa que favoreça a educação para a autonomia, crítica, emancipação, problematização e cidadania. O autor faz uma discussão sobre docência, discência, ensino e aprendizagem, conduzindo ao pensamento de que estes conceitos estão muito ligados entre si. Para ele docência pressupõe a existência da discência, assim como, a aprendizagem implica a experiência de ensino. Ou seja,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 23-24, grifo do autor).

Ensinar que na obra deste autor carrega um significado bem importante para a discussão dos saberes profissionais envolvidos no ato educativo, na própria produção de saberes. Para ele, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22, grifo do autor). E, para

ensinar nesta perspectiva, faz-se necessário estar aberto às indagações, aos imprevistos, ao ambiente da sala de aula e da escola dinâmico, fluído e incerto. Na perspectiva freireana ensinar exige um trabalho docente perpassado por múltiplas dimensões éticas, estéticas, morais, assim como também muito conhecimento, estudo, pesquisa, rigor técnico, competência, autoridade, apreensão e respeito às realidades e saberes dos educandos, reflexão e avaliação da sua própria prática, assumir postura política.

Ao longo dos anos, o espaço escolar vem sendo construído como local legítimo para a organização e consolidação do trabalho docente. Esse lugar possui suas características físicas, sociais, culturais, organizacionais e também simbólicas, próprias do espaço escolar. Enfim, é o local de trabalho de professores. Em geral, na escola existem muitos dispositivos institucionais, espaciais e temporais, as diferentes práticas pedagógicas, variados instrumentos e tecnologias a serviço do ensino e aprendizagem, além de toda equipe docente, há também um projeto comum a ser percorrido, com suas ações e objetivos. Esse conjunto institucional de cada escola vai subjetivando, orientando e organizando o trabalho de professores (TARDIF; LESSARD, 2008).

É bastante comum ouvirmos falar que os professores são responsáveis por ministrar aulas, porém esse ato não é tão linear, nem simples. A ocupação docente está a cada dia se complexificando mais, remetendo ao trabalho docente uma diversificação de tarefas que vai além das aulas. Tarefas como: espaço e tempo disponível na escola, em reuniões, formações, encontros com outros professores, pais, alunos, atendimentos extraclasse, participações em comissões, conselhos, além de espaço e tempo para preparação e organização das aulas e avaliação; são exemplos bem comuns de atividades diversificadas do trabalho docente.

As aulas são atividades bem complexas, sobretudo abrangem uma conjunção de tarefas que se situam como atividade de professores. Sobre essas tarefas, Tardif e Lessard (2008) discorrem que elas se dividem em duas grandes categorias, uma delas está ligada à gestão da classe e a outra diz respeito ao ensino e aprendizagem da matéria. A categoria da gestão da classe corresponde à organização social da classe, que garantem o funcionamento coletivo da turma, realizando a organização de rotinas e regras. Também aborda a organização didática e material da aprendizagem, que situa as maneiras, procedimentos e abordagens do trabalho. E, por último, trata das tarefas relacionadas ao controle da turma e de suas atividades, indicando a postura e os manejos do docente, em geral vinculados às questões disciplinares dos alunos. A outra categoria faz referência ao ensino e aprendizagem da matéria, estando vinculada ao planejamento de longo, médio e curto prazo da matéria, às

transposições didáticas, à diferenciação e adequação das matérias para turmas heterogêneas, ao planejamento para aprendizagens relativas a questões afetivas e emocionais dos alunos, assim como a consideração de conhecimentos prévios etc (TARDIF; LESSARD, 2008).

Essas categorias de tarefas não são meramente organizacionais, pois estão estreitamente ligadas, e, por muitas vezes, acabam se fundindo para o desenvolvimento das aulas. O essencial do trabalho docente gira em torno de seu objeto central da educação, a aprendizagem dos alunos. Assim, infere-se que o trabalho docente é diversificado, mas

Mesmo assim, apesar dessa diversidade, quando nos defrontamos com as grandes categorias de atividades e seus objetos, a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 141).

Ao pensar no trabalho docente como uma prática essencialmente centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos, uma possibilidade viável de organizar o ensino e a aprendizagem em sala de aula centrada no sujeito aluno remete ao trabalho na perspectiva dos projetos de trabalho. Nossas vidas são constituídas por sucessivos projetos, projetos de curto e também os de longo prazo, os projetos mais simples e os mais elaborados, enfim, passamos muito tempo planejando e projetando o que iremos fazer, no presente, em um futuro próximo ou mais distante. Nessa medida, um projeto “[...] é uma ação desencadeada dentro de um período de tempo determinando, geralmente para criar algo que não existia antes” (GANDIN, 1996, p. 55). Ou seja, os projetos de trabalho abrangem uma ação com espaços e tempos delimitados. Os projetos aplicados à educação vão além. Segundo Hernández (1998, p. 88-89):

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel de estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema [...].

O trabalho com projetos significa dar lugar ao novo, à construção de conhecimento, às imaginações, à criação, ação, organização, enfim, a uma gama de possibilidades, de aprender a conhecer e compreender as coisas da vida, aprender a aprender. A montagem de um projeto deve levar em conta vários aspectos, mas ter uma finalidade – a garantia de que todos aprendam. Assim, Hernández e Ventura (1998, p. 61) falam que “[...] a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares”.

No campo pedagógico, estudos promovem momentos decisivos na construção de um projeto, estes que passam por etapas importantes, como: definição do problema;

planejamento do trabalho; coleta, organização e registro das informações; e, avaliação e comunicação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Segundo Hernández e Ventura (1998), após a escolha do projeto, o professor deverá identificar o fio condutor do mesmo, relacionando com os parâmetros curriculares, buscar materiais, especificando o que se pode aprender com o projeto, estudar e preparar o tema, envolver o grupo, destacar a funcionalidade do estudo, manter avaliação e recapitular o processo, planejando novas propostas. Desta maneira, a partir de uma situação problemática, inicia-se um processo de pesquisa que deve levar em consideração uma aprendizagem contextualizada ao mundo exterior e o interesse dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998).

Os projetos auxiliam na organização das práticas educativas, práticas essas que são, estrategicamente, planejadas visando à obtenção de conhecimento e aprendizagem dos alunos. A escolha do tema de um projeto pode advir de quaisquer momentos, inusitados ou não, mas que tenham a ver com o que as crianças querem saber com relação a alguma coisa e que fundamentalmente se articulem com temas precedentes. Os professores e alunos “[...] devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 68).

Estudos, de diversos autores (entre eles Wallon, Piaget e Vigotsky), defendem a criança como sendo um ser histórico, social e único inserido numa sociedade, que produz marcas culturais. Portanto, esta criança deverá ser instigada para compreender e atuar no mundo em que vive. Assim, o trabalho com projetos só tem a favorecer no processo de compreensão e construção dos conhecimentos. Uma de suas funções mais relevantes “[...] seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz” (HERNÁNDEZ, 1998, p.79).

Segundo Hernández (1998, p.73) os projetos de trabalho podem contribuir para favorecer aos estudantes a aquisição de capacidades relacionadas com:

[...] autodireção, pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa; a inventiva, mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas; a formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas; a integração, pois favorece a síntese de ideias, experiências e informações de diferentes fontes e disciplinas; a tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto; a comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e tornar-se responsável por elas, mediante escrita ou formas de representação.

Os projetos de trabalho precisam possuir um planejamento flexível e a duração do mesmo pode mudar diversas vezes. Ainda pode-se ressaltar que um projeto não possui uma

estrutura fixa e rígida, estando cada professor autorizado a organizá-lo e sistematizá-lo do seu jeito próprio. Sendo assim, um projeto não possui receitas prontas. Tendo em vista essa maneira de organização do trabalho escolar, faz-se necessário levar em consideração que planejar as ações educativas é imprescindível. “Planejar não é fazer alguma coisa antes de agir. Planejar é agir de um determinado modo para um determinado fim” (GANDIN, 2007, p. 59). Aliás, trabalhar na perspectiva dos projetos de trabalho requer muito estudo, planejamento e intencionalidade. Planejar requer tomar decisões, requer clareza sobre as ações, suas razões e suas finalidades (RODRIGUES, 2013).

O conceito de planejamento pode ser adotado por um ponto de vista mais amplo na organização intencional do trabalho docente. A partir dessa compreensão ampliada de planejamento, os movimentos de elaboração, execução e avaliação estão muito relacionados entre si (RODRIGUES, 2013). A tríade preparar, realizar e acompanhar não está dissociada do planejamento didático-pedagógico. Para Gandin (2007, p. 23, grifos do autor),

Planejar é *elaborar* – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; *executar* – agir em conformidade com o que foi proposto; e *avaliar* – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Nos estudos aqui realizados há uma importante defesa de que, mesmo sendo possível a realização de um bom trabalho docente sem planos, sem planejamentos, esse instrumento, essa maneira de organizar a ação educativa é considerada muito valiosa, pois atua como marco e registro da reunião de conquistas e aprendizagens do grupo de pessoas que experenciam essa prática de organização de espaços e tempos escolares.

Outra questão bem importante é frisar que, seja o planejamento, ou, seja o projeto de trabalho, de uma turma específica, eles precisam considerar a proposta curricular da escola, é necessário que faça parte do conjunto de planejamento comum da escola. Os planos e projetos da sala de aula devem estar concatenados aos da instituição escolar. Para Gandin e Cruz (1995, p. 25) “[...] cada plano é parte do esforço geral que a escola empreende. Aquilo que a escola, como instituição social quer alcançar e que está expresso no seu marco referencial, guiará o trabalho de cada professor [...]”. Nesse contexto o projeto político-pedagógico é a norma maior da escola, é a diretriz responsável por orientar as práticas cotidianas educativas da comunidade escolar.

Além de todo exposto, a ação educativa de professores precisa considerar critérios como necessidade, relevância e interesse da turma para pensar e construir o eixo de trabalho no cotidiano da sala de aula (RODRIGUES, 2013). Pensar em planejar, é estudar e descobrir as necessidades e interesses de uma determinada realidade, e, por fim, satisfazê-los. Conforme Gandin e Cruz (1995, p. 64), “A necessidade é apenas a expressão daquilo que a realidade exige, como vamos satisfazê-la depende de uma reflexão posterior: a programação”.

Em meio a todo esse processo de construção do ensino e da aprendizagem penso ser imprescindível o papel de um docente incentivador, investigador, pesquisador, amoroso (digo que estabeleça um vínculo afetivo), que esteja disposto a conhecer seu grupo de estudantes, assim como, sua família e comunidade, entendendo que todos fazem parte deste processo. Este profissional que ajuda a “(trans) formar” a escola numa grande comunidade de aprendizagem.

3.2 AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Ao buscar uma visão mais ampliada do ofício docente, entendo que os processos de ser e fazer docente não estão restritos ao ambiente de uma ou outra sala de aula, ou restrito a uma única prática cotidiana docente, ou mesmo, limitado ao contato com um único grupo de alunos. A partir dessa visão mais ampla da docência, percebo que esses profissionais atuam num âmbito mais dilatado do espaço e do tempo da escola, são agentes da educação. Estão em conjunto com outros professores e funcionários da escola, nos mais variados espaços e tempos, para pensar e fazer educação nas instituições escolares, perpassada pela coletividade. Ou seja, este é um sujeito engajado nas produções da escola como um todo. Nesta perspectiva faz muito sentido olhar para as concepções de currículo, nas quais se acredita fundirem-se o trabalho docente.

Nosso país é admirado por sua grande extensão territorial, larga diversidade cultural, e também, é considerado como uma potência mundial, em pleno desenvolvimento, que caminha a passos lentos. Mas, em constante luta pela diminuição da discriminação e desigualdade social e cultural, uma tarefa complicada, levando em conta que, em seu contexto histórico, há significativos resquícios de um atraso educacional, cultural e social.

Historicamente, a educação escolar, como direito constitucional, foi resultado de uma luta coletiva muito recente. O direito ao acesso à educação, pública, gratuita, laica e de qualidade, que hoje é inalienável a qualquer cidadão, foi sendo conquistado e construído ao longo de muitos anos, através dos embates e movimentos sociais. Assim, esse local configurou-se campo de muitas discussões e reflexões teóricas.

Por isso, não é muito diferente do que ocorre com o currículo da instituição escolar brasileiro. Ele é tido como o centro, o alvo da escola, para onde se voltam todas as atenções e olhares sempre, um território de intensa disputa, pois é o núcleo em que reside toda prática escolar, bem como todas as suas funções. O currículo que se discute, que se vive, que se experiencia, e por que não dizer que o currículo “[...] é o próprio coração da escola...” (MOREIRA, 2003, p. 54). Quando falamos em currículo escolar, muitos professores e profissionais titubeiam ou lembram-se das listas de conceitos, dos conteúdos programáticos, da grade curricular ou mesmo dos parâmetros curriculares.

Aqui exponho alguns questionamentos pertinentes referentes ao currículo escolar: O que é? O que contém? Como se constrói? Seria o currículo a própria vida escolar? Seria uma lista de conteúdos? Quem constrói? Quem define o que conter no currículo? A quem ou a que serve? Uma primeira tentativa de conceituação diz que o currículo não é atemporal, e que, o currículo não é constituído de conteúdos acabados e prontos para serem passados a alguém. Ao contrário disso, Arroyo (2007, p. 9) diz que os currículos são

Uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos a novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Afinal, o currículo pode ser representado pelo conhecimento escolar – tratado didaticamente e pedagogicamente pela escola; e pela experiência de aprendizagem – através da vivência de um conjunto de experiências mediadas pela escola (MOREIRA, 2010). Um curioso que entra numa escola, logo se pergunta: o que as crianças aprendem? O que fazem na escola? Como aprendem? Por que aprendem? O que e como professores trabalham? Por que e para que trabalham determinados temas ou conhecimentos? Quem decide que conhecimentos ou saberes devem contemplar no dia a dia? Em que situações surgem? Nesse contexto, não tem como dissociar o espaço educativo escolar do conhecimento, do saber, do espaço para ensino e aprendizagem, do direito à cultura e à sociedade.

Dessa forma, o currículo atua na escola de forma muito sólida, de maneira que podemos considerá-lo também como grande artefato cultural, e que, de certa forma, tende a reproduzir verdades da cultura dominante, atuando ainda como regime de controle e poder

sobre o outro. Nas escolas, ainda hoje, existe “[...] o reino das disciplinas, daqueles saberes cristalizados, consagrados, que parecem responder às demandas de um outro mundo, mas que lá estão, [...] intocados no currículo” (MOREIRA, 2003, p. 59).

Muitas vezes este reino de disciplinas surge como opção de trabalho elencado pela instituição, seja pela falta de uma proposta pedagógica curricular comum, ou mesmo, pela carência de discussão no coletivo de professores. Como exposto nas páginas anteriores deste trabalho, atualmente a rede municipal de Ensino de Porto Alegre carece de uma política curricular que oriente o trabalho pedagógico das escolas. Isso, em diversas circunstâncias, faz com que as instituições tenham bastante dificuldade de elaborarem seus currículos ou acabam optando por organizações curriculares que, às vezes, estão descontextualizadas e desconectadas da sua realidade (SANTOS, 2012).

O currículo das escolas também constitui um lugar de muita disputa, preocupação e colonização. Sendo também alvo de muitas atenções dos governantes, de professores e especialistas. Logo, “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...] o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.14). O currículo constitui-se numa área em que se luta, se afirma, se posiciona, se empodera. Apesar das muitas teorizações acerca do que é o currículo, ainda tem sido muito difícil buscar o que deve ser contemplado no cotidiano das práticas escolares, especialmente, se levarmos em consideração, as mais variadas e complexas tramas que vivenciam os espaços e tempos escolares, que são perpassadas pelas interações entre humanos.

Aqui falo do currículo explícito ou oficial, mas também do currículo oculto, sublinhando o significativo “[...] poder que tem a ideologia inscrita nas práticas e rituais escolares para moldar e fabricar consciências” (SILVA, 1992, p. 81). No currículo oculto, como aponta Apple (2006, p. 127) se inscreve, “As normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinadas nas escolas e sobre as quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”.

Algumas práticas ocultas, por exemplo, nas atitudes de professores, ou dos funcionários da escola, ou mesmo em questões estruturadas dentro dos espaços físicos de uma ou outra instituição, expressariam diferentes formas e linguagens que constituem o currículo oculto de um dado espaço. A tendência é formar e inculcar determinadas formas de ser um ou outro tipo de pessoa, dominante ou dominado, pobre ou rico, fracassado ou alguém de sucesso. Dessa maneira, através da distribuição diferenciada de elementos do

currículo oculto, alguns grupos estariam fadados a ocuparem determinadas posições de subordinados, enquanto os grupos dominantes seriam socializados para ocupar posições intelectuais, instaurando a divisão social do trabalho na sociedade (SILVA, 1992).

O currículo escolar ainda nos dias de hoje trata de fracassar, excluir ou não aceitar o aluno que não se enquadra em um ideal preconizado por professores e sistema educacional. Em alguns casos a escola possui seu currículo fechado a discussões, e, ainda é enraizada de atitudes que estabelecem padrões e verdades absolutas. O currículo ainda é pensado para um padrão de normalidade, para o aluno ideal e exemplar. Os tempos, os espaços, os conteúdos e seu ordenamento, a forma de ensino, as avaliações tudo caminha para classificar, em uma “[...] hierarquia de mais capazes, menos capazes, sem problemas ou com problemas de aprendizagem, inteligentes, acelerados ou lentos e desacelerados, normais ou deficientes” (ARROYO, 2007, p. 29). Isso tudo está circunscrito na cultura escolar.

Uma das possibilidades pensadas para recontextualizar esse cenário reside na oportunidade de vivenciar a discussão dos currículos mais abertamente, envolvendo toda a comunidade escolar. Em uma tentativa de (re) discutir as problemáticas desse universo, em meio às dúvidas e anseios de professores com relação à organização e gestão dos processos educacionais, potencializando os momentos das decisões coletivas, colaborativas e participativas. Como um local dinâmico e vivo, muitos estudiosos defendem que as escolas precisam de mudanças, reflexões e problematizações significativas, acerca de suas filosofias, concepções e princípios, enfim, acerca do seu currículo. Nesse sentido, Celso Vasconcelos (2008) entende que essas mudanças escolares podem e precisam ser construídas através de um instrumento teórico-metodológico chamado Projeto Político-Pedagógico (PPP), pensando no viés do planejamento participativo.

A possibilidade encontrada nesses momentos de estudo e participação traz para a visibilidade a articulação de todos que participam da vida da escola, enfim de todos que estão envolvidos na construção dos currículos das escolas. Desse modo, pensa-se em uma transformação curricular participativa, articulada e contextualizada com a realidade de cada escola, esculpida pela comunidade escolar como um todo, pois é nas ações e nas reflexões sobre o cotidiano da vida escolar que se efetivam e constituem o fazer pedagógico intencional. Aqui também se insere a importância de subsidiar e oportunizar o espaço/tempo para trabalho coletivo com as reuniões pedagógicas. Entendendo como “[...] momentos de partilhas de dúvidas, trocas de experiências, descobertas, sistematização da própria prática,

resgate do saber docente, estudo, pesquisa, avaliação do trabalho, replanejamento” (VASCONCELOS, 2008, p. 83).

Assim, essas reuniões se constituem como espaços concretos e privilegiados às discussões e participações efetivas no currículo. A criação desses espaços de convivências reflexivas e críticas vão permitindo o encontro com a ação sobre a realidade. O professor não é o único que atua na escola e nem mesmo está sozinho, ele está à serviço de uma coletividade, da comunidade em geral.

Nesta perspectiva de estudo, é necessário voltarmos nossos olhares para a escola e também para o seu currículo, e procurar ler mais do que somente nas entrelinhas dos currículos ocultos ou explícitos, indo além. É necessário discutir, reciclar e transformar as práticas que se repetem, bem como procurar observar e aprender com as trocas de experiências e com vivências práticas cotidianas. Além disso, questionar e problematizar: Para quem está servindo o currículo? Quais vozes estão sendo ouvidas na escola? E quais vozes são visibilizadas na sociedade? Quais conhecimentos estão sendo privilegiados nos currículos?

Em certa medida, a educação no Brasil, e mesmo na cidade de Porto Alegre, com toda sua disparidade e desigualdade social e cultural, ainda está longe de contemplar uma “[...] justiça curricular [...] o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado” (CONNELL, 1993 apud CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 157). Não serão encontradas receitas mágicas, mas, essencialmente, “[...] devemos pensar em formas e variedades de currículos críticos e progressistas [...]”. É no encontro da teoria com a história que residem nossas esperanças de uma educação e de uma sociedade mais democráticas” (SILVA, 1992, p. 92).

Também entendo que é no encontro com as experiências e saberes das escolas, suas discussões curriculares coletivas, no encontro com professores e suas práticas cotidianas, que podemos vislumbrar outras possibilidades de discutir e de (re) construir o saber, o ser e o fazer docente nos espaços e tempos escolares.

4 O TRABALHO DOCENTE EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE – BLOCO ANALÍTICO

No bloco analítico, a escrita propõe embarcar na reflexão e problematização do campo empírico, juntamente dos dados brutos, estes produzidos através dos instrumentos metodológicos usados nas visitas. Duas escolas da rede municipal de Porto Alegre, juntamente com seu grupo de docentes, foram participantes desta pesquisa. Nas instituições pesquisadas foram realizadas observações, vivências, diálogos formais e informais, além das entrevistas semiestruturadas. A partir do estudo se pôde vivenciar mais de perto a organização cotidiana do trabalho docente nas duas escolas da rede.

Levando em consideração a problemática central da pesquisa, juntos aos objetivos, às respostas dos sujeitos entrevistados, os estudos, inserções no cotidiano escolar, além dos referenciais teóricos nos quais os estudos estão embasados, as categorias de análise foram identificadas como: **O Ser e O Fazer Docente – organizando espaços e tempos de ensino e de aprendizagem;** e, **As Vivências Curriculares – o currículo para o desenvolvimento do trabalho docente.** Passo a abordar estas categorias no que se segue.

4.1 O SER E O FAZER DOCENTE – ORGANIZANDO ESPAÇOS E TEMPOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Esta categoria foi construída neste trabalho tanto por conta da problematização do estudo da temática da pesquisa como um todo, quanto pela incidência deste tema nas falas de docentes entrevistados perante os questionamentos realizados acerca da constituição do ser e a organização do fazer docente. Alguns pontos narrados por professores, nas conversas que tivemos, indicam uma significativa e importante atribuição de sentido ao trabalho docente, vinculando-o às suas trajetórias profissionais e à sua ação educadora. Além disso, consideram os conhecimentos e saberes atrelados às formas de gestar e organizar os espaços e os tempos de ensino e de aprendizagem nas salas de aula das escolas pesquisadas.

Durante as visitas realizadas nas duas escolas participantes da pesquisa foi possível conversar com grupos variados de educadores, como explicado previamente. Em ambas as instituições, seja de maneira formal ou informal, estando em sala de aula ou não, estes

professores sentem muita necessidade de comunicarem ou narrarem suas trajetórias de vida profissional. As histórias ouvidas são perpassadas pela dimensão da temporalidade e contam desde sua formação inicial, continuada ou mesmo das suas qualificações. Falam também sobre seus anos de experiência prática em sala de aula ou em outros espaços da escola. Alguns aspectos podem ser evidenciados:

Professora do segundo ciclo da Escola A: “Tenho formação Superior em Letras e pós em Letramento, voltado à questão da alfabetização [...] sou professora da rede há quase vinte anos [...] sempre como professora de séries iniciais. Já trabalhei alguns anos, nas salas de aula como bibliotecária, mas na função de contadora de histórias [...]. Foi uma experiência bem legal pra mim, aprendi bastante coisa [...], mas minha paixão mesmo é essa questão da alfabetização.”

Professora Supervisora da Escola B: “Eu comecei há um tempo, me formei na UFRGS em 1989, nos primeiros grupos que se formou com habilitação nos anos iniciais ou em educação infantil [...] ingressei na prefeitura em 1990, e sempre trabalhei em sala de aula, primeira vez em que eu não estou em sala de aula.”

Professora do primeiro ciclo da Escola B: “[...] tenho formação em Pedagogia, anos iniciais, fiz supervisão também. Aqui na escola, a maior parte do tempo eu tive turmas do primeiro ano, alfabetização, mas já passei pelo laboratório de aprendizagem, já fui itinerante, supervisora, vice diretora, então tenho uma longa caminhada aqui na M.”

A formação docente denota bastante peso na estruturação das práticas profissionais. Um fato que chamou atenção diz respeito à formação média destes professores ouvidos, que é bem alta, sendo que todos eles possuem graduação e pelo menos uma pós-graduação, em nível de especialização, chegando aos níveis de mestrado e doutorado. Tardif (2000, p. 14) fala dos saberes profissionais advindos das experiências teóricas e experiências práticas. Ou seja, os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois são constituídos a partir de diversas fontes, sejam elas as construções dos conhecimentos acadêmicos, ou conhecimentos das vivências práticas. O trabalho docente pode se apoiar “[...] em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da sua formação profissional [...]”. Os saberes profissionais também podem se basear “[...] em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício docente”.

Neste contexto, a dimensão do tempo na possibilidade de vivenciar um período contínuo de trabalho, encontra-se atravessada nas narrativas ouvidas. Nas visitas realizadas foi bem comum ouvir professores mencionando os anos de sua experiência, e também atribuindo valor positivo ao longo tempo de trabalho. De certa maneira, essa condição dá status profissional ao educador, e, ao mesmo tempo, vincula a construção de seus saberes ao tempo de prática em sala de aula ou escola. Para Tardif e Raymond (2000, p. 217)

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas [...]. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu

desenrolar exigem que os professores assimilem também valores práticos [...] suas rotinas etc

Aqui entra em questão o que Tardif (2000) chama de edificação de um saber experiencial. Ou seja, muito do que os docentes sabem e fazem advém de sua caminhada pessoal como profissionais da educação, advém também de sua própria vivência prática, das situações que ensaiam, acertam ou erram, das trocas que realizam com discentes, docentes e outros profissionais do espaço escolar, enfim da vida como docente. Concordando com os autores estudados, “Muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, o próprio trabalho. [...] através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229).

A construção do saber experiencial está muito atrelada às relações interpessoais, às interações cheias de contato com o outro, das intensas trocas entre os seres humanos envolvidos no processo educativo. Afinal, nos constituímos e nos formamos humanos, no processo complexo de conviver e aprender com outros seres humanos, e, a ação educativa é composta, fundamentalmente, pela pluralidade das relações humanas. (ARROYO, 2009). Com isso, é perceptível nas falas dos entrevistados, e também em suas atitudes profissionais, posturas relacionadas à sensibilidade, afetividade e amorosidade, por exemplo.

Professora Supervisora da Escola A: “Um bom professor é uma pessoa que consegue criar vínculos importantes com seus alunos [...]”

Professora do primeiro ciclo da Escola B: “[...] eu acho que esse é o papel do professor, é olhar para aquele aluno, e pensar nesse aluno nesse grupo, e nesse aluno individualmente.”

Professora do segundo ciclo da Escola B: “[...] é papel do professor pensar para o grupo, ele tem que ter um olhar atento no grupo e no individual. Eu acho que é fundamental no professor descobrir em cada aluno seus potenciais e trabalhar com isso.”

As falas dessas professoras são significativas, pois a literatura que venho usando mostra que pensar em docência, um trabalho perpassado pelas relações humanas, é pensar em questões relacionadas ao ser emocional. Ter um olhar diferenciado e individualizado do aluno poderá fazer a diferença na sua forma de aprender e viver em sala de aula, na escola e na sociedade. Para Tardif (2000, p. 17),

[...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento [...]. A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo [...] assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes [...].

Componentes como afeto, amor e empatia são, em certa medida, indissociáveis ao trabalho docente, pois vão constituindo os sujeitos que estão envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que o cenário escolar nada mais é que uma concha vazia sem essas interações entre alunos e professores (TARDIF; LESSARD, 2008). A

atividade docente perpassada pela dimensão das interações humanas, especialmente na instituição escolar, dá possibilidade do trabalho ser construído através da troca e na coletividade. Aliás, as falas das pessoas entrevistadas sugerem uma prática docente cotidiana dependente da relação com o outro. Eis:

Professora Supervisora da Escola A: “[...] os saberes são construídos coletivamente, e na relação com o outro, é nessa troca que as coisas acontecem. O docente é alguém que se dispõe a se engajar numa proposta coletiva, é um sujeito coletivo, que se disponibiliza com seu trabalho e que é comprometido com a escola.”

Professora do primeiro ciclo da Escola B: “[...] tu precisa da troca, da troca com o outro de discutir, de colocar o que te preocupa, os teus problemas. Porque às vezes não está escrito ali num livro.”

Professora do segundo ciclo da Escola B: “[...] ele tem que participar do todo da escola. Porque tu és professor de sala de aula, mas o todo da escola interfere no teu trabalho. Tudo faz parte do currículo”.

A dimensão da coletividade e da troca com o outro parece ganhar muito sentido para o trabalho docente, ao ouvir as narrativas de educadores. Logo, o eu docente se constitui na relação com os outros. Neste contexto, conhecimentos e saberes escolares são construídos no coletivo com discentes e docentes, “[...] a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social [...] oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios [...]” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 48).

Pensando nessa busca de interesses coletivos e individuais dentro do espaço da instituição escolar, é possível entender a visibilidade e potência que a ação docente ganha. Aqui, todos os sujeitos envolvidos na educação são importantes e protagonistas, mas o trabalhador docente ganha centralidade por ser, teoricamente, o sujeito preparado para colocar em ação, no cotidiano da sala de aula, o projeto da escola. Ou seja, no dia a dia com os alunos, colocar vida na proposta coletiva da instituição, pensada e elaborada em benefício de todos da comunidade escolar. Logo, “[...] o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 81). Os profissionais da educação assumem essa tarefa e responsabilidade constantemente, como evidencio em suas falas:

Professora Supervisora da Escola A: “Porque ele é o protagonista. Ele é o sujeito que vai colocar em ação todo o projeto da escola. [...] além de ser o sujeito responsável diretamente por conduzir, por planejar o processo de ensino e aprendizagem e de construção do conhecimento [...] ele é a figura central como agente no processo de ensino e aprendizagem.”

Professora do segundo ciclo da Escola B: “[...] professor tem um papel de, no nosso caso aqui, de socialização [...]. O professor tem esse papel de colocar em prática um bem social, bem da cidadania.”

Ao mesmo tempo em que professores assumem sua centralidade no papel da educação, seu protagonismo na execução do projeto coletivo da escola, enfim seu

compromisso na ação educativa, eles percebem também seus dilemas, sua insuficiência enquanto profissionais e pessoas. A escola e sua comunidade são organismos vivos, fluídos e sujeitos às mudanças, com isso a instituição escolar vem se modificando paulatinamente e as pessoas envolvidas no cenário escolar também são outras. Conseqüentemente há que se privilegiar um ofício docente maleável, dinâmico e contextualizado. Os educadores têm percebido essa mudança:

Professora do primeiro ciclo da Escola A: “[...] o conhecimento é uma coisa dinâmica [...] A professora muda, as coisas também mudam, as teorias de aprendizagem já mudaram, e aqui na escola continuam mudando [...] Eu vejo na minha longa carreira como eu já modifiquei coisas.”

Professora Supervisora da escola B: “A escola está mudando e mudou muito, a comunidade é muito diferente, as organizações familiares são diferentes, os alunos são diferentes, o tempo é outro, tudo é muito rápido com eles, isso é a primeira coisa que o professor tem que se dar conta para trabalhar em escola, especialmente em escolas do município.”

Professora Supervisora da Escola A: “É uma pessoa com saber inacabado e que tá sempre em busca de aprimorar, e tem essa visão de que a gente é sempre incompleto [...]”

Nesta perspectiva, professores entrevistados parecem compreender o dinamismo de sua profissão, a fluidez do trabalho docente, as mudanças da escola e de seu público alvo, enfim, a indeterminação e a incerteza do viver. Já não são mais os mesmos professores, nem alunos, já não são mais os mesmos conhecimentos, nem saberes, a vida já não é mais a mesma de ontem ou de anos atrás. Os docentes percebem a necessidade de contextualizar o trabalho para um sujeito, um tempo e espaço diferente. Por isso, em diversas circunstâncias, a docência é concebida como um artesanato, tecida e tramada levando em conta temporalidades e historicidades, marcada fortemente pelo contexto e pelas situações, mas também pela mudança e pelo imprevisto, professores percebem que precisam mudar as estruturas de suas ações (TARDIF; LESSARD, 2008).

Ainda preciso dar destaque, de suma importância, aos professores que compreendem a incompletude e o inacabamento de seu ofício, como apareceu na narrativa da professora supervisora da Escola A, entendendo que se faz necessário a flexibilização dos saberes e conhecimentos, enfim, da escola e do ensino. Porque o inacabamento faz parte da vida, e mais, da possibilidade de viver a vida. Como reflete Freire (1996, p. 50), ensinar exige consciência do inacabamento, “[...] inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

Os docentes também mostraram suas concepções e princípios ao exporem pontos sobre os formatos organizativos que utilizam no dia a dia, enfim, de como pensam, preparam, executam e avaliam as diferentes formas de conhecimentos e saberes no espaço escolar. A organização do ensino e da aprendizagem por projetos de trabalho foi a maneira

mais recorrente e exemplificada nos relatos de professores com quem conversei, como está apontado:

Professora do segundo ciclo da Escola A: “Eu trabalho por projetos, sempre gostei de trabalhar. [...] é uma coisa que eu acho que dá muito resultado, porque tem muita participação do aluno ativo, não é só do professor, parte do interesse deles, e tu vai e monta um projeto a partir do interesse deles e tu vai *linkando* com as outras coisas né”.

Professora do primeiro ciclo da Escola B: “Eu acho que o projeto é a forma de trabalhar interdisciplinarmente mais eficaz, se é que essa palavra é possível.”

Professora do segundo ciclo da Escola B: “[...] trabalhar por projetos depende muito das características da turma, e às vezes da mesma turma, depende das características dos alunos, tu consegues chegar num aluno de uma forma que tu não vais conseguir chegar no outro.

Este tipo de organização para os conhecimentos, saberes ou conteúdos, busca a superação do ensino disciplinar, estanque, rígido, e que privilegia somente um conteúdo em detrimento dos demais. O trabalho por projetos está vinculado a uma perspectiva do conhecimento mais globalizado e relacional ou, como sugere a professora do primeiro ciclo da escola B, uma maneira eficaz de trabalhar interdisciplinarmente. Trabalhar nessa perspectiva dá ao conhecimento um sentido baseado “[...] na busca de relações que ajude a compreender o mundo no qual vivemos a partir de uma dimensão de complexidade.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 34).

Ainda, essa maneira de organizar o trabalho traduz outras formas de compreender os alunos e professores, os conhecimentos e os saberes, enfim, o ensino e a aprendizagem. Nesta concepção, o aluno é mais ativo, pois protagoniza seu aprendizado, com significatividade, sendo ele responsável por sua própria aprendizagem. Este aluno aprende para então compreender o mundo no qual vive. O docente assume um papel de problematizador “[...] da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90).

Em consonância com essa forma de organizar o trabalho, os conhecimentos e saberes são redimensionados, na proposição de vincular as aprendizagens às situações e problemas reais, trabalhando com a pluralidade, inclusão e diversidade. Para Hernández (1998, p. 49-50) aprendemos de outras maneiras além do ensino compartimentado e disciplinar, “[...] centrando-se em problemas relacionados com sua cultura e com sua realidade [...] favorecendo a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo”.

Ao levar em consideração essa concepção de ensino e aprendizagem, o ensino deixa de ser meramente conteudista e disciplinar, pois docentes buscam privilegiar outros saberes em sala de aula e no espaço de aprendizagens escolares. Saberes tão importantes à constituição da cidadania, saberes de valores e princípios éticos, saberes para conviver e

atuar em sociedade e no mundo. Os excertos abaixo mostram alguns dos conhecimentos e saberes que professores buscam com seu ensino,

Professora Supervisora da Escola A: “[...] eles precisam saber se comunicar, saber escrever e ler, e isso não significa que a gente tenha que ficar numa visão restrita de aquisição do código escrito, mas a gente precisa ampliar isso. Eles precisam ter acesso às diferentes manifestações de linguagem, de texto, de escrita e precisam exercitar isso bastante, e a escola é o espaço pra isso. [...] eles precisam muito da área da socio-histórica, porque eles precisam desse conhecimento global, de olhar para sua realidade, pra realidade do seu bairro, da sua cidade, pra realidade do mundo e conseguir conectar tudo isso.”

Professora do segundo ciclo da Escola A: “Como eu te falei a questão de saber trabalhar no coletivo é uma coisa que eu acho bem positivo, que precisa ter no trabalho.”

Professora do segundo ano da Escola B: “[...] mais importante do que a gente estar se preocupando com os conteúdos em si, é conseguir propor atividades e momentos onde eles consigam desenvolver a estrutura lógica do pensamento em projetos de pesquisa, por exemplo. [...] para que eles consigam ter um planejamento e uma organização das ideias, porque é isso que faz eles aprenderem, senão fica só no copia, decora, copia, decora e eles não aprendem nada.”

Para esses professores não existe uma cartilha, livro ou método único a ser seguido, pois também procuram o estabelecimento de diálogo entre a escola e o mundo vivido. Aos poucos percebem que podem ir além, na perspectiva da transgressão das visões compartimentadas e disciplinarizadas dos conhecimentos e saberes escolares. Esses docentes não abandonam os conhecimentos e saberes, ditos tradicionais, que ao longo da história foram construídos e instituídos como fundamentais. Ao contrário, vão construindo os espaços e tempos das salas de aula com outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

O que esses docentes estão mostrando em suas falas é que “[...] uma experiência substantiva é aquela que não tem um único caminho, permite desenvolver um atitude investigadora e ajuda os estudantes a dar sentido as suas vidas [...] e às situações que os rodeia” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90). Eles demonstram que existem outras possibilidades de ensinar e aprender, pois buscam organizar “[...] o currículo não por disciplinas e baseada nos conteúdos como algo fixo e estável, mas sim a partir de uma concepção de currículo integrado que leve em conta um horizonte educativo para o final da escolaridade básica” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90).

Nesse contexto, há também que se dar importância às atitudes de escuta e observação por parte de professores, como contam os professores e gestores que entrevistei, para poder ouvir, observar e compreender o interesse, a necessidade e a realidade dos alunos, da escola, da comunidade atendida. Como aponta Freire (1996), é sabendo escutar o meu educando que aprendemos a falar com ele, a saber dele, a nos aproximarmos dele, a conviver com ele. E o trabalho por projetos possibilita esse saber escutar do professor e do aluno. Eis duas falas que contextualizam essa passagem:

Professora do primeiro ciclo da Escola A: “[...] a gente precisa saber ouvir. E daí tu podes aproveitar esses temas que às vezes pode ser até uma minhoca que viu na terra. Daí tem que ter sensibilidade de captar esses interesses e transformar em projeto.”

Professora do segundo ciclo da Escola A: “[...] acho que o professor que tem a parceria do seu aluno em sala de aula tem sempre um bom trabalho, por isso que eu gosto de trabalhar por projetos, ouvir o aluno, o professor que ouve, não somente aquele que fala, mas que ouve o aluno, e que acolhe.”

Para poder organizar as atividades de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula, dentro da perspectiva de projetos de trabalho, faz-se necessário pensar e abordar algumas questões concernentes ao princípio educativo de planejamento. Este princípio apareceu claramente nas entrevistas realizadas com professores da Escola B, que seguem abaixo:

Professora do segundo ciclo da Escola B: “[...] eu sigo um planejamento, não chego de qualquer jeito. [...] não tem nada por acaso, cada trimestre tem aqueles objetivos que tem que ser alcançados. [...] o planejamento é fundamental, se tu não tiveres um planejamento [...] não funciona.”

Professora do primeiro ciclo da Escola B: “Tu tens que estar sempre revisando aquilo que tu te propões a fazer, às vezes tu começas pensando de uma forma e logo em seguida tu percebes que aquilo não dá certo, então tu tens que refazer pra conseguir seguir.”

A professora do segundo ciclo da Escola B demonstra a importância que atribui à concepção de planejamento. Ao falar que nada é por acaso, mostra seu cuidado ao planejar para seu cotidiano de trabalho, visibiliza a busca por uma ação com intenção em seu fazer educativo. Enfim, ela dá sentido ao ato de planejar, ao ato de organizar ações para determinados fins, a ação de transformar a realidade numa direção escolhida, ao agir racionalmente dá significado à própria ação (GANDIN, 2007).

Nesta mesma direção, ao buscar o processo de revisão de seu trabalho ou de sua proposta docente, a professora do primeiro ciclo da Escola B busca uma permanente avaliação e recontextualização do seu planejamento, da própria ação prática, em uma intensa dinamicidade que esse processo necessita. Afinal, planejar envolve uma inter-relação dos movimentos de elaborar, executar e avaliar. Para Gandin e Cruz (1995, p. 92), “[...] não há, portanto, uma etapa de planejamento e outra de execução e terceira de avaliação. O que há são momentos fortes de uma ou de outra dessas fases [...]”.

Uma característica bem comum que, em geral, cerca o trabalho de professores, está relacionada à premissa de que sua organização educativa cotidiana pode ser, ao mesmo tempo, codificada e flexível. Ou seja, pode seguir uma diretriz, um mote, e ser bastante controlada e regrada e, simultaneamente, ser autônoma e bastante flexível, ou mesmo não seguir nenhuma proposta política-pedagógica comum e coletiva.

No caso das duas escolas pesquisadas, elas possuem uma proposta política-pedagógica, mas que é bastante frágil, estando elas em processo de total reestruturação e

reformulação. Isso desencadeia certa problemática de falta de orientação ou norte a ser seguido. Essa questão foi levantada pelos docentes entrevistados ao indicarem uma excessiva autonomia em seu trabalho diário, como aparecem nestas falas:

Professora do segundo ciclo da Escola A: “[...] na escola não tem essa uniformidade, cada professor trabalha de um jeito, uns trabalham com projetos, outros trabalham por grade [...], a escola ainda não tem, a escola tá construindo o PPP dela.”

Professora Supervisora da Escola B: “[...] cada professor se organiza de acordo com suas convicções [...] os professores trabalham de acordo com o que acreditam.”

Professora do primeiro ciclo da Escola B: “Ainda a gente tem essa dificuldade de não ter uma proposta única, ainda não tem.”

Alguns professores relataram possuírem demasiada autonomia para organizarem seus planejamentos ou projetos, enfim, o espaço e tempo pedagógicos de suas salas de aula são organizados conforme suas convicções e crenças. Como bem relatam, acabam organizando da forma como querem, seguindo o que acreditam, pois dispõem de muita autonomia, ou mesmo de uma falta de proposta coletiva que norteie o trabalho escolar como um todo.

Penso que, nas falas desses professores, algo importante foi relatado, que é justamente a falta de uma proposta coletiva, uma diretriz comum que tenha a identidade da comunidade escolar, que viabilize e mobilize a atividade docente, enfim, que organize o currículo das escolas, um currículo para o trabalho cotidiano. Esse ponto será abordado no próximo item.

4.2 AS VIVÊNCIAS CURRICULARES – O CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

A construção dessa categoria está associada ao entendimento de que o trabalho docente faz parte de um todo maior da escola, não estando restrito aos espaços das salas de aula. Além disso, tanto nas narrativas dos profissionais ouvidos, quanto das oportunidades que tive de participar de reuniões de estudo e formação do coletivo, foi nítida a importância do envolvimento de professores nas decisões curriculares da escola, principalmente na Escola A, pois foi o local que tive maior oportunidade de inserção. Em especial, em sua busca por uma proposta coletiva, que viabilize e mobilize a atividade docente, enfim que construa um currículo para as escolas. Aqui busco problematizar a constituição e ampliação desses espaços e tempos de participação de docentes no cotidiano na instituição escolar.

Nas visitas realizadas na escola A, foi possível participar de reuniões de formação de professores com vistas à reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) desse espaço. Nestes momentos pude vivenciar algumas discussões e estudos acerca de questões relacionadas aos referenciais e crenças curriculares, políticas e pedagógicas da instituição, além de estudar algumas possibilidades de organização de tempos e espaços escolares, e também das questões metodológicas que cercam as formas de ensinar e aprender.

Este foi um momento ímpar, de muito aprendizado, tendo experimentado a construção e o estudo do planejamento da vida escolar, perpassado pela coletividade e por estruturas democráticas. Para Arroyo (2009, p. 173), a elaboração do instrumento projeto político-pedagógico,

Tem sido um momento propício para o coletivo de profissionais se ver no espelho do cotidiano, dos problemas e também das propostas de solução. [...]. Quando nos propomos repensar conteúdos, tempos, calendários e metodologias estamos repensando nossa docência, nossa organização do trabalho, nossos tempos profissionais e humanos.

Assim, a instituição, seu currículo, a docência e as formas de organizar o trabalho foram discutidas, estudadas e pensadas no coletivo de profissionais da Escola A. Algumas das questões e pontos levantados por professores e demais funcionários foram registrados em ata, mas, especialmente, levados à discussão e reflexão, para assim, repensarem suas práticas e atividades cotidianas. Alguns destes tópicos foram extraídos do diário de campo e estão expostos:

- A preocupação do professor precisa estar direcionada ao desenvolvimento dos alunos, as aprendizagens devem ser efetivas e eficientes. É necessária uma mudança no olhar e no fazer pedagógico;
- É dever dos professores e pessoal da escola conhecer o sujeito aprendente, conhecer a comunidade para assim poder contextualizar a ação docente;
- A escola não pode esquecer-se de levar em consideração as Leis que regem e normatizam o funcionamento das mesmas, por exemplo, LDB e o Pacto;
- Qual mesmo é o objetivo das escolas e professores (suas intenções) – ensinar a obedecer ou ensinar a pensar?;
- Ter/ser esclarecido com relação às ideias de quais conhecimentos privilegiar nas aulas, nas escolas;
- Esse é um importante momento (reconstrução do PPP) de responsabilidade, para se pensar e trabalhar na perspectiva de mudar as estruturas pedagógicas – mudando as estruturas mudam-se as pessoas;
- Precisamos fazer esse movimento de pensar como deveria ser e o que deveria ter uma escola ideal;
- Como é a nossa escola ciclada? O que tem dado certo, o que precisa melhorar, a escola ciclada tem privilegiado a promoção e sucesso dos alunos?;
- Os professores precisam de mais tempo para pensar, estudar e planejar juntos, na perspectiva de efetivar as transições de um ano para o outro, em uma ação conjunta;
- Podemos pensar na possibilidade do projeto de docência compartilhada – é possível?;
- Temos que rever os espaços da escola e da sala de aula – na perspectiva de pensar e planejar espaços para se ter o que fazer neles, ambientes de convivência, por exemplo;
- Estamos com a necessidade de ressignificar as reuniões de planejamento – revendo os tempos para o administrativo e para o pedagógico.

(Diário de campo – visita na Escola A)

Essas são falas de alguns docentes e funcionários que apareceram em uma das reuniões de formação, na qual pude participar. São alguns dos pontos que foram elencados, que preocupam os profissionais desta escola, e que, estão muito latentes em seus discursos, em especial no momento que o PPP dessa instituição está sendo rediscutido e reestruturado dentro do coletivo da comunidade escolar.

A importância e relevância dessa discussão são vitais, pois vão reforçando o debate acerca de outras formas de compreender ensino, aprendizagem, de perceber alunos e professores, de organizar o trabalho escolar como um todo e em suas minúcias. São questões primordiais para uma possível ressignificação, reorganização e recontextualização das práticas docentes cotidianas dentro da sala de aula e na escola.

No final dessa reunião, foram apresentadas duas alternativas metodológicas para se organizar o trabalho diário em sala de aula na escola, com vistas à possibilidade do trabalho ser mais coeso e coletivo, entre elas: Temas Geradores e Projetos de Trabalho. A partir disso, foi levantada a hipótese de que a escola precisa se movimentar em direção da construção do seu próprio currículo, a partir de sua própria realidade e de suas próprias discussões e teorizações. Pensou-se na projeção da equação: Diagnóstico/Realidade + Discussões Teóricas + Tema Gerador + Projeto de Trabalho = Currículo da Escola A. Esta reunião culminou com uma proposta coletiva comum que seria a própria composição da Escola A.

A partir da projeção dessa equação para o estudo e constituição do currículo da Escola A, encontro a possibilidade de visualizar uma escola dinâmica e fluída, enfim, com suas organizações curriculares vivas, sujeitas às mudanças, contextualizações e transgressões, tendo em vista sua cultura e realidade local. O currículo, na perspectiva dos meus estudos, não precisa ser visualizado como um veículo de algo a ser transmitido e absorvido na passividade, mas sim, ser terreno fértil em que se (re) criará culturas. (MOREIRA; SILVA, 2011).

Se por um lado eu percebi a Escola A muito mobilizada no estudo e organização de seu PPP, por outro, a Escola B parece estar estagnada nesse processo, as discussões são bem prematuras e parecem estar enfraquecidas ainda. Ao realizar as visitas na Escola B, a equipe diretiva foi questionada com relação a sua proposta político-pedagógica, mas o que ocorreu foi um total descaso em sua apresentação. Uma das gestoras nos informou que o antigo PPP fora extraviado, mas que havia um grupo de professores bem intencionados para articular esse movimento de revisão. No entanto, essa iniciativa ainda dá seus primeiros passos em

meio a diversas contradições e embates, como comentaram alguns dos profissionais com quem conversei.

A proposta de repensar o PPP das escolas em geral parte de uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, mas também está muito atrelada ao fato de os PPPs já não darem conta de atender às novas demandas das comunidades escolares. Por conta disso, vem ocorrendo esta organização para repensar a proposta educativa da Escola A, pois o grupo pensa que a educação precisa estar mais contextualizada com a realidade vigente.

Esta proposição de espaços e tempos para o estudo e aprofundamento de temas para a educação mexe com as crenças de cada profissional, desestabiliza, tira alguns da zona de conforto, faz pensar em novas propostas, mas, ao mesmo tempo, dá vida ao espaço e tempo escolar, bem como ao trabalho docente. Como se pode constatar nas falas a seguir,

Professora do primeiro ciclo da Escola A: “Mas agora a gente tá em fase final de reestruturação do PPP, a gente tá amarrando várias coisas, inclusive uma linha de ação e daí [...] vai melhorar. Porque às vezes tem que começar lá de baixo, a escola precisa sentir que está acontecendo alguma coisa.”

Professora Supervisora da Escola A: “Porque quando tu tem que reconstruir um projeto político pedagógico, tu és obrigado a discutir o todo da escola. [...] é uma possibilidade de crescimento pra escola. [...]. A gente como equipe [...] foi se construindo, foi se erguendo, e vamos usar isso pra reorganizar nossa escola, pedagogicamente e estruturalmente.”

Professora do segundo ciclo da Escola B: “[...] por vezes temos embates bem pesados, no sentido de critérios de avaliação, de definição do currículo da escola, agora a gente está num momento de reelaboração do projeto político pedagógico da escola e isso aparece. Então são posições conflitantes dentro da escola, mas que não deixam de conviver em harmonia. [...] tem aqueles que acham que a avaliação tem que ser nota, tem os que acham que tem que ser conceitos, outros acham que deve ser por parecer descritivo, isso vai ter sempre e cada um vai defender aquilo que acredita. Então, tem conflitos, não é sempre tranquilo, às vezes consegue conciliar, mas grande parte das vezes não, são momentos diferentes.”

Nas falas das professoras da escola A, fica explícita a potencialidade de usar esses tempos e espaços, de reconstrução e reformulação do PPP, para discutir o todo da escola. É o momento de fazer emergir dúvidas, anseios, dilemas e problemáticas que reside no exercício da profissão docente e trazer para o debate, pensando nessa reestruturação perpassada pelas decisões do grupo, intencionando o trabalho na coletividade.

Para Gandin (2007), um processo de planejamento que pretende o bem de todos exige a participação e a construção do todo, do coletivo, enfim, necessita de um planejamento com estruturas participativas e democráticas. Assim, “Trata-se de todos agirem juntos em cada situação [...] trata-se de construirmos todos juntos com a contribuição que temos a dar [...]” (GANDIN, 2007, p. 107). Em certa medida, vejo o desejo e a coragem dessas escolas, em conjunto com seus professores, que procuram estabelecer movimentos mais participativos e democráticos em suas construções curriculares.

Também é possível verificar a importância e a significação que os profissionais docentes dão a esses momentos de reunião e discussão. A professora do primeiro ciclo da Escola A, por exemplo, visibiliza esse momento de estudo, ao apontar que a escola tem essa necessidade de sentir que está acontecendo alguma coisa em seus espaços, em seu núcleo. Essas manifestações e iniciativas de estudos, debates e formação me fazem pensar o quanto isso tudo vai refletindo e subjetivando a vida da escola, sejam nas atividades e práticas cotidianas docentes e discentes, seja no exercício de se sentir pertencente ao todo escolar, de fazer parte dos espaços e tempos dessa instituição, ou seja, de sentir que tem vida na escola, e, enfim, de se sentir pertencente a essa vida.

Por outro lado, a professora do segundo ciclo da Escola B, que é uma das profissionais responsáveis por articular os primeiros movimentos de discussão de reestruturação do PPP, sinaliza que as discussões nem sempre são harmoniosas e pacíficas, pois existem algumas oposições em relação às opiniões ou crenças políticas, pedagógicas, enfim, em torno do âmbito educacional. Novamente essa fala demonstra a dinamicidade dos espaços e tempos escolares, dos embates contidos nesse local, mostrando que a escola e seu currículo não são estanques.

Os estudos de Arroyo (2009) me ajudam a pensar que, talvez, os projetos pedagógicos da escola sejam recheados de tantas resistências, embates, crenças e disputas, por serem perpassados pelos projetos individuais de professores. No entanto, na medida em que a escola é uma instituição coletiva e democrática não faz muito sentido pensar individualmente em minha sala, em minha turma, minha disciplina ou em meus conteúdos de forma hierarquizada ou separada do todo. Arroyo (2009) sugere que as decisões da escola sejam realizadas no coletivo, que as comunidades reconheçam seu potencial coletivo, e que, finalmente essas experiências de movimentos coletivos das escolas extrapolem seus muros.

Não poderia deixar de relatar um momento de intensa emoção e comoção coletiva vivenciado na Escola A. O que acabou ocorrendo foi que a proposta de reestruturação e estudo de um novo PPP, este que estava sendo pensado com novas propostas de ensino e aprendizagem, foi criticada de maneira negativa por parte de alguns grupos, e, estava com vistas ao fracasso. Por vários motivos, dentre eles: embates no meio do professorado, desistências de alguns e resistências de outros. Foi então que em uma das reuniões, através de votação aberta e participação coletiva, decidiu-se pela continuidade do trabalho que já vinha sendo realizado até o momento.

“[...] ao final de todo o trabalho daquele dia, uma votação pública foi aberta, neste momento estava em jogo a continuidade do debate por novas propostas, novas formas de gerir o espaço e tempo pedagógico da escola. Eis que a maioria votou pelo sim, pela mudança, pelo estudo. Esse momento foi muito emocionante, pois, pessoalmente, pudemos evidenciar a luta de uma gestão que deseja mudanças, deseja diretrizes contextualizadas, que está em busca e aberta à decisões mais participativas.” (Diário de campo – visita na Escola A)

Infelizmente não consegui acompanhar o processo da reformulação do PPP das duas escolas, mas foi possível a verificação de que ambas estão no caminho dessa construção. A Escola B está em um momento mais inicial, ao passo que a Escola A vive um tempo efervescente de construção. As reuniões da Escola A acerca da reformulação do seu PPP continuaram, inclusive foram marcadas algumas reuniões extraordinárias, pois o grupo de professores, responsáveis pelos estudos do currículo, ficaram preocupados por talvez não conseguirem dar conta dessa demanda considerada densa demais, levando em conta o tempo hábil disponível para o estudo. Isso está apontado no excerto a seguir,

“[...] a reunião extra foi marcada e realizada em função da preocupação do grupo de estudo com a temática do currículo e da organização da ação docente. Os próprios membros do grupo, entre professores e pessoal da equipe diretiva, relataram que é uma demanda de estudo e trabalho muito denso, por isso estão preocupados com o tempo e andamento das discussões e construções teóricas, além das leituras e produções.” (Diário de campo – visita na Escola A)

Mais uma vez constato o envolvimento efetivo do coletivo de professores no trabalho de reestruturação do PPP, que nada mais é do que uma diretriz maior que fundamenta e orienta o trabalho escolar. Esses momentos de participações e decisões coletivas são cruciais para um andamento mais participativo e democratizado da escola. De certa maneira entendo que o trabalho docente nesta escola ficou muito mais abrangente, pois docentes estão em sala de aula, mas também se envolvem e decidem sobre o trabalho da escola como um todo.

Além da participação nos grupos de estudos formações para discutir o PPP, os docentes, de ambas as escolas, narraram a importância das reuniões de planejamento, que são realizadas semanalmente para discutir questões didáticas, pedagógicas e burocráticas das instituições. Como vemos a seguir,

Professora do primeiro ciclo da Escola A: “[...] os períodos de reuniões e formação de professores, as reuniões pedagógicas de planejamento, elas ocorrem uma vez por semana dentro do nosso horário, da nossa carga horária. Então esse espaço é sempre garantido, mas nem sempre usado exatamente para o planejamento, muitas vezes as reuniões são mais administrativas do que pedagógicas. O tempo existe, a gente muitas vezes não sabe usar bem.”

Professora Supervisora da Escola A: “Nas quintas-feiras nas reuniões pedagógicas que a gente sempre acompanha quando tem o encontro dos anos ciclo, então a gente participa, a gente circula, após as reuniões sempre tem um registro, a gente acompanha sobre esse registro.”

Professora do segundo ciclo da Escola B: “Poderia e deveria ter um espaço maior de planejamento nas reuniões pedagógicas, mas a demanda da escola é muito grande, deveria até ter esse tempo maior pra gente trocar.”

As reuniões semanais são o espaço de participação que é garantido aos professores, seja de formação do professorado, de problematização das questões de planejamento, de encontro para discutir as questões de ensino e aprendizagem. Mas também é um dia reservado para a resolução de problemas estruturais e burocráticos da instituição como um

todo. Teoricamente, esse dia da semana deveria dar conta desses itens elencados, mas ao contrário, como narra a professora do primeiro ciclo da Escola A, as reuniões acabam dando mais visibilidade às questões administrativas, às vezes por serem questões urgentes, ou então, em função das escolas terem uma demanda grande destes problemas.

O que acontece é que em certa medida a parte pedagógica fica escanteada, enfraquecida ou mal resolvida. Os profissionais sentem e reconhecem essa falta de planejamento do grupo, percebem que fazem um mau uso desses tempos e espaços de reunião, e ainda mais, eles reivindicam por maiores tempos de permanência nos grupos de estudos e trocas. De alguma maneira vão procurando e encontrando outros espaços e tempos para organização de seu trabalho. Isto é observado pela supervisora da Escola A,

Professora Supervisora da Escola A: “[...] elas sentam, elas garantem espaços, elas acham buracos para se conversar, elas planejam a sondagem juntas, elas planejam as atividades juntas, às vezes não é num momento de reunião, mas elas vão se trocando nos corredores, a gente sempre vê um movimento delas.”

Estes mesmos docentes que encontram “buracos” para atuar mais ativamente, que se envolvem e participam das decisões coletivas da escola e das salas de aula, também percebem a fragilidade em seu trabalho cotidiano, causada pela ausência de uma diretriz orientadora. Da mesma forma, reclamam da falta de uma proposta coletiva comum que organize o currículo das escolas, um currículo para o seu trabalho cotidiano.

Através dos depoimentos ouvidos pude perceber o quanto professores e gestores apontam que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) tem deixado a desejar no trabalho com as escolas. Nesse âmbito, infelizmente, as escolas que não possuem uma diretriz ou uma proposta bem organizada e estabelecida, acabam ficando um tanto atrapalhadas e sem direção, sem a orientação devida. Consequentemente, o trabalho docente cotidiano também fica fragilizado. Eis o registro de suas falas:

Professora Supervisora da Escola A: “Neste momento a gente não tem uma proposta coletiva ainda, a gente tá construindo isso. [...] Eu particularmente entendo como vital a gente ter um projeto coletivo.”

Professora do segundo ciclo da Escola A: “[...] a gente ainda está sendo norteada pelo caderno 9, que norteia todo o ensino na rede municipal. Ainda continua sendo como se fosse a nossa “Bíblia”, que nos guia mesmo, o nosso eixo orientador da rede toda.”

Professor Orientador da Escola B: “[...] eu venho notando uma descontinuidade pedagógica na secretaria e uma quase ausência de um projeto pedagógico da secretaria. [...] a gente vê o pessoal assim meio sem norte, sem rumo.”

Professora Supervisora da Escola B: “Está faltando uma política para as escolas, cada escola faz o que acredita, [...] está faltando uma política geral, está tudo muito individual.”

Professora do primeiro ciclo da Escola B: “[...] tá bem difícil a formação vinda da SMED, esse ano não tivemos. Não é nem somente pela organização da rotina, é para discutir a educação mesmo, não teve mais. Nos vidos tempos, daí entra o saudosismo, tínhamos problemas, mas a gente tinha sim uma formação, a gente recebia palestrantes, vinha gente de vários lugares, a gente lotava o salão de Atos, eu chego a me arrepiar, porque é uma coisa que eu sinto falta [...] as escolas se encontravam, tinham estudo, as trocas, agora acabou tudo.”

Se, de um lado, tem-se uma vontade, coragem e muitos esforços de professores e equipe diretiva para usar esse momento de reformulação da sua proposta pedagógica para mudar, debater e reorganizar seu currículo, de outro lado, é possível identificar uma ausência de direção pedagógica para as escolas municipais por parte da SMED. Como narram professores, a SMED parece estar perdida, sem rumo, numa total descontinuidade pedagógica. Aqui, é possível verificar que após a mudança na condução política na prefeitura de Porto Alegre, a partir de 2005, há a adoção da política curricular do vazio, que parece ter gerado mais descontinuidades e descontentamentos do que os avanços. Não tendo um tipo ideal de currículo proposto pela secretaria municipal, o argumento foi dar maior autonomia às escolas para construir seus próprios currículos (SANTOS, 2012).

Essa desresponsabilização por parte da SMED, acaba enfraquecendo as discussões coletivas, políticas e pedagógicas das instituições escolares municipais e, muitas vezes, faz com que se sintam sozinhas ou desorientadas. Mesmo assim, a partir da realidade política vigente na atual SMED, algumas das escolas da rede vão criando alguns espaços de recontextualização e rearticulação política, para, assim, abrirem-se às novas possibilidades curriculares de trabalho. Este é o caso da discussão do PPP na Escola A, por exemplo. Os estudos de Santos (2012) ajudam a entender essa ideia de as escolas criarem seus próprios espaços e tempos de recontextualização e rearticulação curricular em virtude da falta de proposta política curricular advinda da SMED de Porto Alegre. A autora aponta que,

O que ocorreu com os currículos escolares não eram apenas resultados da resistência, da contestação que as escolas apresentavam sobre as políticas, especialmente por se tratar de uma política que não lhes apresentava uma orientação teórico-metodológica para a sua prática. [...] a política curricular do vazio gerou processos ativos nas escolas, que se apropriavam da política e a transformavam em criações curriculares influenciadas pelo contexto de cada escola (SANTOS, 2012, p. 125).

Em outras palavras, mesmo diante desse contexto político curricular do vazio, criado pela SMED e vivido atualmente por essas escolas municipais, elas tratam de encontrar formas e brechas de se reorganizar, readaptar, transgredir e recontextualizar suas políticas a partir das realidades de sua comunidade. Assim, transformam a política a seus modos.

Ainda é pertinente falar o quanto a proposta da Escola Cidadã permanece viva nos cotidianos das escolas pesquisadas. A professora do segundo ciclo da Escola A cita em seu relato a utilização do Caderno 9 como proposta referência para guiar seu trabalho. Na falta de outra política que se proponha a organizar e ajudar no trabalho das escolas, vê-se que o Caderno 9 ainda é muito utilizado como “Bíblia”, que guia, que orienta, como relata a própria professora ouvida.

A proposta da Escola Cidadã foi e ainda é considerada um dos projetos de maior transformação social e cultural na educação dessa cidade (GANDIN, 2002). Promoveu melhorias na qualidade de vida dos cidadãos, trazendo mudanças significativas aos espaços escolares. Buscou propor uma educação crítica, emancipatória, política, democrática e cidadã, além de, buscar alternativas para diminuir índices de reprovação e evasão, a partir de transformações na organização das escolas e seus currículos (SANTOS, 2012). Essa proposta delimitou-se como um projeto de reestruturação curricular, projeto o qual não foi mais discutido e problematizado com vistas a uma nova política.

Ao final, penso que algumas escolas buscam, na oportunidade de discutir uma proposta mais coletiva, mobilizar a ação e participação da comunidade escolar, e, assim, vão contextualizando e ampliando os espaços e tempos de ensino, aprendizagem, e, de decisões curriculares, perpassadas pela coletividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS

Chegando ao final do estudo retomo meu problema inicial – **Como tem se organizado o trabalho docente em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre?**; e pontuo alguns aspectos e discussões que foram me ajudando a respondê-lo. A partir dos exercícios analíticos construídos, com o auxílio dos referenciais teóricos e dados empíricos produzidos durante a realização da pesquisa, buscou-se a problematização de conceitos concernentes ao universo temático, trabalho docente e organização do trabalho pedagógico. Em especial, através das visitas e vivências no espaço escolar, assim como na escuta das narrativas de professores e supervisores pedagógicos entrevistados, foi possível evidenciar visibilização e potencialização positiva do trabalho docente, tratando-o como central na organização dos espaços e tempos escolares, ou seja, na consolidação do currículo.

O saber e o ser docente tem se constituído levando em consideração as temporalidades e historicidades escolares e de professores, na construção dos saberes perpassados pelas experiências pessoais, juntamente das interações humanas. Ao mesmo tempo, o fazer docente nas escolas têm sido organizado atrelado às dimensões da coletividade e das trocas, numa prática dependente da relação com o outro. Assim, todos os sujeitos envolvidos na educação escolar são importantes e protagonistas, mas o trabalho docente ganha centralidade por colocar em ação, no cotidiano da sala de aula, o projeto coletivo da escola. Nos cotidianos das escolas pesquisadas, em especial na Escola A, professores junto dos alunos buscam o exercício de colocar vida na proposta comum da instituição, pensada e elaborada em benefício de todos da comunidade escolar. Já na Escola B essas construções ainda estão mais iniciais e fragilizadas.

Além disso, foi possível traçar comparações entre as duas escolas pesquisadas, demonstrando aproximações e distanciamentos com relação às formas dadas à gestão do trabalho pedagógico nas salas de aula e na escola. Entre as aproximações, destacam-se a organização dos espaços e tempos de ensino e aprendizagem através dos projetos de trabalho. A organização por projetos de trabalho pode ser considerada uma maneira eficaz de integração e articulação do ensino e da aprendizagem, que ressignifica a gestão do espaço e tempo da sala de aula e as relações dos sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, os conhecimentos e saberes são mais contextualizados à realidade, o ensino deixa de ser conteudista e compartimentado, além dos alunos terem a possibilidade de serem mais

atuantes em suas aprendizagens, e docentes configuram-se como problematizadores dessas ações. Pode-se evidenciar também a preocupação docente relacionada às concepções de planejamento, como princípio educativo orientador da organização das ações educativas, dando assim visibilidade às suas ações com intenções no fazer educativo docente.

Entre os distanciamentos, percebe-se que na experiência de uma das escolas reside a possibilidade de discutir o currículo de forma participativa, caracterizando-se numa construção efetiva de saberes e conhecimentos coletivos da comunidade escolar. Essas alternativas perpassadas pela coletividade vão consolidando e ampliando espaços e tempos reais de participação e de partilha. Já a outra escola pesquisada carece da construção e desse espaço, isso acaba fragilizando o trabalho docente e o currículo da mesma.

A partir dos resultados obtidos, pretende-se continuar problematizando e pesquisando as práticas de organização do trabalho docente e as alternativas viáveis no contexto educacional, privilegiando assim seu reflexo na organização e consolidação de um currículo e uma educação mais justa e igualitária. Assim como, continuar pensando nos mecanismos, principalmente coletivos, que organizem as construções e decisões políticas e pedagógicas das escolas.

Ao final, acredito que, com a construção dessa pesquisa, neste trabalho de conclusão de curso, desde as etapas individuais ou coletivas, leituras, entrevistas, discussões, categorizações, problematizações e escrita final, foi proporcionada uma reflexão intensa acerca da minha constituição como pessoa, pesquisadora e, principalmente como docente. Também faz-se imprescindível destacar a relevância deste estudo para continuarmos pensando nas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, na consolidação dos espaços e tempos de ensino e de aprendizagem, na formação de profissionais para atuar no campo da educação. Ou seja, na formação de quem está vivendo, fazendo e construindo a escola e a educação formal no cotidiano, gestores e professores.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na Sala de Aula**. Porto Alegre: 1995.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing Access, Governance, and Knowledge: the Struggles for Educacional Alternatives in Porto Alegre, Brazil**. Madison, WI, USA: University of Wisconsin-Madison, 2002. 289 p. Tese (Doutorado) – Departament of Curriculum and Instruction, School of Education, University of Wisconsin-Madison, Madison, WI, USA, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O conhecimento é um Caleidoscópio**. 5. ed. Artmed, 1998.

HICKMANN, Roseli Inês (Org.). Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In: **Estudos sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 156p.

JOSSO, Marie Christine. As Figuras de Ligação nos Relatos de Formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v32, n2, p.373-383, Mai/Ago. 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19.

Lüdke, Menga; André, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente – Entrevista com Antonio Flávio Barbosa Moreira. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Escola tem Futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. In: **Currículo: Questões Atuais**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREYRA, Álvaro. **Havia uma oliveira no jardim**. Rio de Janeiro: Jotapê, 1958

MOURA, Gabriela Caetano de. **A organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RIBEIRO, Thaíse de Oliveira. **Projeto Político-Pedagógico e Práticas Curriculares: um estudo de caso sobre a organização do espaço e do tempo na educação infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Organização das ações educativas. In: RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost (Orgs.). **Tópicos Educacionais I**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. P. 59-67.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: recontextualização no espaço da escola. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SMED. **Caderno Pedagógico n. 9**: Ciclos de Formação Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: SMED, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr 2000, N. 13, p. 5-24. Disponível em:

http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf <acesso em jun2015>

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho na escola. **Educação e Sociedade**, ano XXI, N. 73, dezembro/2000, p. 209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> <acesso em jun2015>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O projeto de pesquisa da aluna de graduação em Pedagogia Graciela Soares tem como enfoque a problematização do trabalho docente nas escolas municipais de Porto Alegre. O objetivo deste estudo é investigar como tem se organizado o trabalho docente nos espaços e tempos das escolas pesquisadas. Para tanto, uma estratégia metodológica é a realização de entrevistas individuais com a supervisão pedagógica e professores de escolas municipais, visando proporcionar uma escuta sensível em relação constituição do trabalho docente nesses espaços.

Os dados e resultados do projeto de pesquisa, especialmente, o depoimento de todos os sujeitos entrevistados, estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é estudante de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin. Compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Eu, _____,
portador do documento _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento na entrevista para que seja transcrito e analisado pela pesquisa realizada pela estudante Graciela Soares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que seja usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Fui informado/a das finalidades, objetivos e metodologia da investigação proposta na pesquisa. Estou disposto/a a participar da mesma, através de entrevistas. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2014.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Professor Orientador

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM SUPERVISORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS

Participante:

- Ao longo de tua vida, como vêm se constituindo o teu trabalho como professor/supervisor? Conte um pouco da tua trajetória.
- Na tua opinião, qual é, ou quais são os papéis dos professores na escola? E na sala de aula?
- Quais são os saberes necessários para o desenvolvimento das atividades docentes? Existem conexões entre os saberes de professores e equipe diretiva?
- Como tu pensas a organização do trabalho em sala de aula? E os espaços e tempos de aprendizagem? Como funcionam?
- Na tua opinião o que deve ser considerado para ser trabalhado no dia a dia em sala de aula? Quais conteúdos/temas devem ou precisam ser trabalhados?
- Quem participa da organização e construção do trabalho pedagógico da escola? E da tua sala de aula? Como se dá essa participação? Como ocorre?
- Como é a participação da SMED nas organizações do trabalho pedagógico da escola? E de outras instâncias?
- O que tu achas que é importante no trabalho de professor?
- O que é ser um bom professor para você?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DAS ESCOLAS

Participante:

- Ao longo de tua vida, como vêm se constituindo teu trabalho como professor (a)? Conte um pouco da tua trajetória.
- Na tua opinião, qual é, ou quais são os papéis dos professores na escola? E na sala de aula?
- Quais são os saberes necessários para o desenvolvimento das atividades docentes? Existem conexões entre teus saberes e dos teus colegas?
- Como tu pensas a organização do teu trabalho em sala de aula? E os espaços e tempos de aprendizagem? Como funcionam?
- Na tua opinião o que deve ser considerado para ser trabalhado no dia a dia em sala de aula? Quais conteúdos/temas devem ou precisam ser trabalhados?
- Quem participa da construção e organização do trabalho pedagógico da escola? E da tua sala de aula? Como se dá essa participação?
- Como é a participação da SMED nas organizações do trabalho pedagógico da escola? E de outras instâncias?
- O que tu achas que é importante no trabalho de um professor?
- O que é ser um bom professor para você?