



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

LUCI DE LIMA ANDRADE AQUINO

**O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DO ENSINO:
O USO DO TEMPO DESTINADO AO PREPARO DE AULA POR
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ESCOLA ESTADUAL DE
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**



ARARAQUARA – S.P.
2009

LUCI DE LIMA ANDRADE AQUINO

**O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DO ENSINO:
O USO DO TEMPO DESTINADO AO PREPARO DE AULA POR
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ESCOLA ESTADUAL DE
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho Docente

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Regina Guarnieri

ARARAQUARA – S.P.
2009

Aquino, Luci de Lima Andrade

O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado
ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola
estadual de ciclo I do ensino fundamental / Luci de Lima Andrade

Aquino – 2009

146 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

ORIENTADOR: MARIA REGINA GUARNIERI

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Ensino fundamental.
4. Professores alfabetizadores – Formação. I. Título.

Luci de Lima Andrade Aquino

**O TRABALHO DOCENTE PARA ALÉM DO ENSINO:
O USO DO TEMPO DESTINADO AO PREPARO DE AULA POR
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ESCOLA ESTADUAL DE
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Trabalho docente
Orientador: Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri

Data da qualificação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Membro Titular:

Membro Titular:

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para Wilton e Frederico.

À amiga Elba Capaldo Velloso Ladeira Nogarini,
que não teve tempo de ver este trabalho concluído.
Saudades...

AGRADECIMENTOS

A Deus, que clareou meu olhar e fortaleceu meus passos para que eu pudesse trilhar este caminho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri, por seus ensinamentos preciosos que me guiaram durante o trabalho de pesquisa.

Aos meus queridos pais, Maria Margarida Lima de Andrade e Arnaldo Pires de Andrade, que trabalharam incansavelmente e não mediram esforços para me oferecer a melhor educação.

Ao meu amor, Wilton Rodrigues Aquino, o primeiro a me incentivar e cujo apoio diário tornou possível concluir este trabalho.

À Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni, pela participação no exame de qualificação e pelas valiosas sugestões que possibilitaram o aprimoramento do trabalho.

À prof^a Dr^a Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone, pela participação na defesa, com relevante avaliação da dissertação.

À Prof^a Dr^a Marilda da Silva, por ter desde o início acreditado no potencial do meu trabalho e tê-lo acompanhado com suas preciosas contribuições no aprimoramento do projeto, na qualificação e na defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar com quem convivi e que muito contribuíram para minha formação.

Às pessoas que em algum momento me auxiliaram: Sr. Wilson Aquino e D. Zuleide Aquino, Ana Paula Rodrigues dos Santos, Cássia Ebissui, Conceição Carla Rosa e Sandra Maria Rosa, Gisele Marcondes Aquino, Elaine Gláucia Ferrari, Maria Angélica Yacovenco e à prof^a Dr^a Maria Iolanda Monteiro. À minha tia, Margarida Rosa de Lima.

Ao Governo do Estado de São Paulo, que por meio do programa Bolsa Mestrado ofereceu as condições adequadas para realização do trabalho de pesquisa.

Às professoras que participaram da pesquisa, por sua confiança e disposição.

Ao meu gatinho Frederico, que esteve sempre ao meu lado, apaziguando meu espírito durante a escrita desta dissertação.

“Trata-se da vida cotidiana das escolas. Desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral. Mas nem a recordação pessoal e nem o registro artístico são suficientes para a constituição de um saber sistemático sobre a educação de uma determinada época, podendo no máximo oferecer pistas e subsídios para investigações específicas, mas não substituí-las”.

José Mario Pires Azanha (1992, p. 58)

AQUINO, Luci de Lima Andrade. **O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado (Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Araraquara, 2008.

RESUMO

A intenção central da presente pesquisa foi compreender o trabalho docente fora da situação de sala de aula e voltado para o preparo e organização do ensino. As questões de pesquisa que impulsionaram o estudo foram: Como as professoras utilizam o tempo de trabalho em que não estão lecionando? Que fatores interferem na forma como as professoras usam este tempo de trabalho, que se destina ao planejamento e revisão das aulas? O tempo prescrito pela legislação para o trabalho pedagógico fora da sala de aula é suficiente para que consigam realizar as atividades necessárias à prévia organização do ensino? Os objetivos da pesquisa residem na caracterização das atividades pertinentes à função docente realizadas por professoras alfabetizadoras fora do tempo e do espaço de aula; na identificação das prescrições legais no que tange ao tempo e às atividades destinados ao preparo do ensino, bem como suas relações com o trabalho efetivamente realizado. O estudo foi realizado em uma escola estadual de ensino fundamental, com cinco professoras alfabetizadoras, sendo duas iniciantes e três experientes na profissão. De natureza qualitativa, a pesquisa ocorreu em 2007. Foram utilizados os procedimentos de revisão bibliográfica, observação, questionário, entrevista, produção escrita dos sujeitos participantes e análise de material de trabalho dos mesmos, além da análise de documentos. Como resultados ao se contrastar o trabalho de professoras iniciantes e de professoras experientes, verificaram-se nítidas diferenças entre as mesmas na forma de organização do ensino e no emprego do tempo de trabalho fora da escola, voltado para o preparo das aulas. As demandas externas ao trabalho de sala de aula, tais como, as tarefas burocráticas e o uso do HTPC, interferem na forma e no tempo que as docentes destinam ao preparo do ensino conduzindo a uma sensação constante de falta de tempo. Ainda que percebam incongruências, assumem a sobrecarga de tarefas, incorporando-as no seu dia a dia. Pôde-se também confirmar uma das hipóteses da pesquisa, de que o tempo para atividades de preparo do ensino fora da escola, previsto legalmente e efetivamente remunerado, é insuficiente para a real demanda de trabalho. Além disso, foram encontrados fortes indícios de um processo de intensificação presente no cotidiano de trabalho destas professoras decorrente das precárias condições de trabalho. O trabalho além do ensino em sala de aula revelou-se permeado por diferentes e imbricadas facetas do tempo relacionadas à sociedade em mudança, à organização do trabalho e às dimensões da vida privada e institucional. As professoras tentam se adequar às exigências postas pelo contexto laboral que invade em muitas horas a sua vida privada. Mesmo assim, empenham-se em realizar seu ofício para além do que são remuneradas, demonstrando seu compromisso com a docência.

Palavras-chave: Tempo no preparo do ensino. Professoras alfabetizadoras experientes e iniciantes. Trabalho docente. Escola pública estadual de ciclo I. Tempo na profissionalidade docente. Intensificação.

AQUINO, Luci de Lima Andrade. **The educational work beyond education: the use of time for class preparation by literacy teachers from a state primary school.** Master's Degree Dissertation (School Education). São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Araraquara, 2008.

ABSTRACT

The present research had as main objective to understand the educational work outside the classroom situation and directed towards the teaching preparation and organization. The research issues that had directed the study had been the following: How do the teachers use their work time when they are not teaching? Which factors interfere in the way teachers use this work time, that is destined to lesson planning and review? Is time destined by the legislation for the pedagogical work outside the classroom enough so that they could carry out the activities necessary to the previous teaching organization? The research aims consist in the characterization of the activities related to the teaching function carried out by literacy teachers out of the lesson time and space; in the identification of the legal prescriptions related to time and to the activities destined to the teaching preparation, as well as their relationship with the work effectively accomplished. The qualitative research was carried out in 2007 in a primary state school, with five literacy teachers – two beginner teachers and three experienced teachers in the profession. The procedures such as bibliographical review, observation, questionnaire, interview, the participants' written production and analysis of their work material were used, besides the documental analysis. As a result from contrasting the beginner teachers' to the experienced teachers' work, clear differences in the way they organize their teaching work and the way they use their time outside the school to prepare their lessons had been verified. The external demands to the classroom's work, such as, the bureaucratic tasks and the use of the collective pedagogical working hours, intervene in the form and in the time that the teachers destine to the preparation of teaching, leading to a constant sensation of lack of time. Despite they perceive incongruities they assume the overload of tasks, incorporating them in their day by day. One of the research hypotheses could also be confirmed: time for activities of teaching preparation outside the school, legally calculated and effectively remunerated, is not enough for the real work demand. Moreover, solid indications of a process of present intensification in these teachers' daily work had been found decurrent of the precarious conditions of work. The work beyond of teaching in classroom showed permeated for different and interlaced facets of the time related the society in changing, the organization of the work and the dimensions of the private and professional life. The teachers try to adjust the exigencies put for the work's context that invades in many hours their private life. However, they commits to do their works to beyond what they are remunerated, demonstrating their commitment with the teaching.

Keywords: Time for teaching preparation. Experienced and beginner literacy teachers. Teaching work. Primary state public school. Time for educational professionalization. Intensification

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Caderno de Marina com os registros de suas aulas do primeiro semestre	p. 53
Figura 2	Caderno de Laura com os registros de suas aulas do primeiro semestre	p. 53
Figura 3	Registro de aula de Marina	p. 55
Figura 4	Registro de aula de Laura	p. 55
Figura 5	Registro de atividade de Marina	p. 56
Figura 6	Aspecto estético do caderno de Laura	p. 57
Figura 7	Duas páginas do diário de Isa mostrando seqüências de atividades	p. 58
Figura 8	Duas páginas do diário de Maria mostrando seqüências de atividades	p. 59
Figura 9	Registro das aulas de Eni	p. 60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil das professoras e experiência profissional	p. 48
Quadro 2	Atividades docentes na residência das professoras	p. 62
Quadro 3	Atividades docentes fora da escola	p. 63
Quadro 4	Atividades relacionadas ao preparo do ensino e correções realizadas na escola, fora do HTPC	p. 65
Quadro 5	Atividades realizadas pelas professoras durante o HTPC	p. 67
Quadro 6	Recursos utilizados no preparo do ensino	p.77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da carga horária semanal de trabalho das professoras por local de realização e remuneração	p. 80
Tabela 2	Distribuição da carga horária semanal de trabalho das professoras por quantidade de horas remuneradas e não remuneradas e quantidade de horas com e sem alunos	p. 81
Tabela 3	Distribuição percentual aproximada de hora de trabalho relativas ao total de horas trabalhadas semanalmente	p. 82

LISTA DE SIGLAS

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM – Associação de Pais e Mestres

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CPFL – Companhia Paulista de Força e Luz

DAAE – Departamento Autônomo de Água e Esgoto

DEDALUS - Banco de Dados Bibliográficos da USP

FDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PEB-I – Professor de Educação Básica do Ciclo I

PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores

SciELO – Scientific Library Online

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 1
1. SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR	p. 15
1.1 Facetas do tempo no trabalho do professor.....	p. 19
2. ESCOLA, PROFESSORAS E TRABALHO.....	p. 32
2.1 Informações sobre a escola	p. 32
2.2 Atribuições das professoras	p. 37
2.3 As professoras participantes da pesquisa	p. 44
2.3.1 As professoras iniciantes.....	p. 49
2.3.2 As professoras experientes.....	p. 50
3 - O TRABALHO DE PREPARAR E ORGANIZAR O ENSINO: LOCAL, TEMPO, ATIVIDADES, REGISTROS E RECURSOS.....	p. 52
3.1 Trabalhando em casa.....	p. 52
3.2 Trabalhando na escola.....	p. 64
3.2.1 Atividades relacionadas ao preparo do ensino e correções realizadas na escola, fora do HTPC.....	p. 65
3.2.2 Uso do tempo durante o HTPC.....	p. 66
3.3 Recursos utilizados no preparo do ensino.....	p. 74
3.4 Relação entre carga horária real e carga horária contratual.....	p. 79
4. AS PROFESSORAS E O TRABALHO REALIZADO ALÉM DO ENSINO EM SALA DE AULA: RELAÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO.....	p. 85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 94
REFERÊNCIAS.....	p. 99
APÊNDICES.....	p. 104
Apêndice A – Ofício à Diretoria de Ensino.....	p. 105
Apêndice B – Ofício à Escola.....	p. 106
Apêndice C – Termo de participação.....	p. 107
Apêndice D - Amostra do Relatório de campo.....	p. 108
Apêndice E – Roteiro do Questionário.....	p. 110
Apêndice F – Roteiro de Entrevista.....	p. 112
Apêndice G – Questões complementares – Maria.....	p. 114
Apêndice H – Questões complementares – Isa.....	p. 115

Apêndice I – Amostra de transcrição.....	p. 116
Apêndice J– Modelo para registro escrito de um dia de trabalho.....	p. 131
Apêndice L – Agrupamentos preliminares.....	p. 132

INTRODUÇÃO

Considerando os estudos sobre trabalho docente que apontam o processo de precarização das condições de trabalho e de formação do professor como implicações visíveis das novas regulações das políticas educacionais no contexto da sociedade atual (TORRES, 1996; KUENZER, 1999; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO E MARIN, 2004) e relacionando estes estudos aos esforços empreendidos por professores e pesquisadores, com a finalidade de se compreender e melhorar a educação encontra-se a problemática da profissionalização docente. A busca pela profissionalização está relacionada a problemas que interferem diretamente no cotidiano do professor, como a adequação das práticas docentes diante dos inúmeros desafios que hoje se apresentam na sala de aula e na escola, a adequação das condições de trabalho e de formação do professor.

Como professora desde 2003, atuante nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de ensino, e anteriormente na educação especial, junto ao ensino fundamental municipal, vivencio e observo os esforços dos professores para corresponder às necessidades dos alunos e às exigências próprias de seu trabalho. Em meu campo de atuação, em contato direto com as dificuldades dos professores, suas expectativas, ansiedades e frustrações, tenho me deparado constantemente com condições inadequadas para o bom desenvolvimento do ensino, tais como o adoecimento do professor, a precariedade de conhecimentos pedagógicos, o acúmulo de tarefas e funções, entre outros aspectos. Algumas destas constatações são objetos de estudo e estão representadas na atual literatura sobre o professor e o trabalho docente.

O conjunto de doenças que acomete os professores, culminando em licenças e afastamento das funções docentes, toma proporções dignas de estudo quando se observa o conjunto do professorado (ESTEVE, 1991; CODO, 2002; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS E SINDICAIS DA APEOESP, 2007).

Durante meu trabalho de orientação aos professores que trabalhavam com crianças com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular, pude observar entre os mesmos persistentes dificuldades relativas a conhecimentos básicos necessários à prática pedagógica. Perguntei-me, então, como poderá o professor enfrentar os complexos desafios que se apresentam nas salas de aula, desde a heterogeneidade entre os alunos até a assimilação

das mudanças constantes que interferem em seu trabalho? Ao abordar o processo de construção do **tornar-se professor** no início da carreira docente, Guarnieri (1996) retoma a importância das competências profissionais relativas ao exercício da docência, que devem ser consideradas quando se analisa o aprendizado da profissão. De acordo com a autora, o professor constrói este aprendizado ao articular conhecimento teórico-acadêmico, cultura escolar e reflexão sobre sua prática. No que se refere à formação teórico-acadêmica, Kuenzer (1999) utiliza o termo **professor sobranete**, definindo o profissional formado no contexto das mudanças no mundo do trabalho e da aplicação das políticas de formação de professores desde a LDB. A precariedade de conhecimentos seria então a consequência da precariedade e banalização desta formação, desde os níveis elementares de ensino até os cursos superiores.

A sobrecarga de trabalho e de exigências em vários âmbitos que pude observar e vivenciar enquanto professora são características da **intensificação** do trabalho docente. Vários autores abordam este fenômeno. Apple (1995) define a intensificação como um processo em que o aumento de exigências com relação ao trabalho gera maiores demandas, com a ocupação do tempo livre do trabalhador, a perda de sentido e de qualidade do trabalho. Hargreaves (1992) denomina **colonização** (*colonización*) a ocupação de domínios privados da vida profissional dos professores com exigências e controles advindos de instâncias administrativas. Para Esteve (1991), o aumento de exigências em relação ao professor é um dos indicadores da mudança social acelerada. Pérez Gómez (2001) também retoma esta idéia, relacionando-a à **saturação de tarefas**, que na sua concepção, em conjunto com a **responsabilidade profissional**, é uma característica da forma da cultura docente. Marcelo Garcia (1995) aborda o conceito de intensificação como uma “constante” da profissão docente.

As dificuldades e problemas observados cotidianamente e revelados pelos estudos incidem de forma direta na prática do professor e, portanto, na qualidade do ensino. Neste contexto, minha intenção nesta pesquisa é compreender como o professor pensa e executa a organização do ensino, ou seja, o planejamento de suas aulas, considerando as condições de espaço e tempo em que realiza esta parte tão importante de seu trabalho, mas oculta para muitos, que julgam que antes do início ou após o término das aulas o professor não trabalha.

É preciso salientar que os termos **professor - professores** utilizados neste trabalho, referem-se aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em especial, às professoras que atuam em classes de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, caracterizadas como turmas de alfabetização. Esta ressalva se justifica em parte pela vivência

de trabalho que tenho com estas turmas e em parte por serem tais turmas consideradas como etapa fundamental da educação escolarizada, exigindo dos professores trabalho diferenciado do ponto de vista pedagógico, ao se supor a iniciação formal das crianças no processo de aquisição da leitura e escrita.

Com a preocupação de entender sobre o trabalho docente fora da sala de aula, mas em função do ensino, realizou-se um levantamento da produção de pesquisa a partir da década de 1990 até o primeiro semestre de 2008, momento em que se encerrou o levantamento bibliográfico. Foram consultadas na Internet as bases de dados SciELO, IBICT e CAPES e os bancos de dados das universidades (USP, UNESP, UFSCar, UNICAMP). Foram utilizadas nas buscas basicamente as palavras-chave **preparo de aula, preparo do ensino, trabalho docente, tempo**, e suas combinações. Posteriormente ao exame de qualificação e acatando sugestão da banca examinadora foram introduzidas as palavras-chave **plano de aula e planejamento de aula**.

Num primeiro momento, busquei verificar se nos títulos dos trabalhos havia aproximações com a temática da presente pesquisa. A partir dos títulos que sugeriam esta aproximação, eram examinados os resumos, e quando possível, o texto disponível para consulta. Algumas dificuldades foram encontradas nestas buscas:

- Os resultados remetiam a áreas diversificadas de estudo;
- Os próprios sistemas de busca não permitiam uma seleção refinada por meio das palavras-chave;
- Havia títulos de trabalhos que não remetiam à temática de que tratavam;
- Havia títulos de trabalhos que aparentavam aproximação com a temática da presente pesquisa, porém o mesmo não se verificava pela leitura dos resumos;
- Havia resumos pouco explícitos.

Cabe ressaltar que havia repetições de resultados e que muitos deles não mantinham qualquer relação com o campo de estudo sobre o trabalho docente, eram trabalhos das áreas de enfermagem, ciências exatas, biológicas, educação ambiental, educação a distância, entre outros. O fato de aparecerem muitos trabalhos sem nenhuma relação com os descritores talvez indique que os sistemas de busca não estejam refinando a consulta.

Em meio a esta variedade de enfoques e temas, foram buscados artigos, teses e dissertações que pudessem tratar do mesmo objeto deste estudo: o trabalho do professor fora da sala de aula, que se dá em função do ensino. Sobre este objeto em específico, não foi encontrada nenhuma pesquisa, mas foi possível perceber que alguns autores fazem algumas

referências a esta atividade do professor, como um detalhe do texto ou como uma observação, não como objeto central (GARCIA, 1996; CAÇÃO, 2001; SAMPAIO E MARIN, 2004; ZIBETTI, 2005).

Na base de dados SciELO foi realizada uma busca de artigos com as mesmas combinações de palavras-chave mencionadas e também a combinação **tempo e ensino**. Quatro delas não retornaram resultados (trabalho docente e preparo de aula; trabalho docente e preparo do ensino; preparo de aula; preparo do ensino). No total foram 15 resultados, sendo 7 para **planejamento de aula**, 3 para **plano de aula**, 2 para **trabalho docente e tempo** e 3 para **tempo e ensino**. Cabe reafirmar que os resultados encontrados não remetiam às palavras-chave utilizadas. Para ampliar a busca foi usado isoladamente o termo **trabalho docente**, que retornou 28 resultados, dos quais foram utilizados alguns artigos que apresentavam temáticas que possibilitaram o enriquecimento dessa pesquisa por abordarem questões referentes à precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO E MARIN, 2004) e à dimensão temporal no trabalho do professor e na vida escolar (GARCIA, 1999; TEIXEIRA, 1999; TARDIF e RAYMOND, 2000).

Nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT, os trabalhos encontrados por meio dos descritores mencionados abordavam o trabalho do professor sob diversos enfoques, porém a maioria sem relação com o objeto da presente pesquisa, além dos diversos temas sem relação alguma com os descritores. Num levantamento geral estes dois bancos de dados mostraram trabalhos com os seguintes temas: administração de empresas, agente comunitário de saúde, alfabetização, álgebra, alimentação escolar, biotecnologia, concepções e práticas pedagógicas, coordenador pedagógico, curso de letras, curso de turismo, desenvolvimento profissional docente, docência universitária, educação física, educação médica, educadores populares, enfermeiro professor, ensino de ciências, ensino de enfermagem, ensino de língua estrangeira, ensino de literatura, ensino de matemática, ensino de odontologia, ensino superior, escola de tempo integral, estudantes de psicologia, estudantes universitários, eugenia, fonologia, formação inicial do professor, formação do assistente social, formação do enfermeiro, inclusão escolar, informática na educação, juventude e violência, lingüística, lingüística aplicada, livros didáticos, material didático, neonatologia, novas tecnologias educacionais, percepção dos professores, pesquisa escolar, pesquisa narrativa, práticas de leitura, professor de física, professor de matemática, professores de línguas, professores universitários, psicólogos, redação publicitária, relações interpessoais, representações sociais, saberes docentes, satisfação do usuário, serviço social, setor terciário,

sociolingüística, temas transversais, universidades confessionais, uso de internet e biblioteca, violência na escola, voz do professor e problemas vocais, entre outros.

No banco de teses da CAPES, com os descritores mencionados houve um total de 274 resultados, sendo 65 para **plano de aula**, 75 para **planejamento de aula**, 104 para a combinação **trabalho docente e preparo de aula**, 29 para **preparo de aula** e 1 para **trabalho docente e tempo**. A combinação **trabalho docente e preparo do ensino** e o termo **preparo do ensino** não retornaram resultados.

O banco de teses e dissertações do IBICT apresentou 35 resultados para **plano de aula**, 80 para **planejamento de aula**, 126 para **trabalho docente e tempo**, 69 para **preparo do ensino**, 12 para **trabalho docente e preparo do ensino** e 3 para **trabalho docente e preparo de aula**. O termo **preparo de aula** não remeteu a resultado algum.

Nestes dois bancos de teses foram encontradas algumas pesquisas, apresentadas a seguir, que revelaram proximidade com a temática do trabalho de preparar o ensino, porém o enfoque era sobre professores de língua portuguesa, língua inglesa, educação física, ciências e sobre o planejamento colaborativo.

A dissertação de mestrado de Jahn (2004) tem como tema o planejamento das aulas de educação física de professores de uma escola pública de Santa Maria (RS), e uma das constatações realizadas é a de que os professores não dão importância à sistematização escrita de seus planos de aula, deixando de fazer registros de suas atividades.

Sampaio (2005) busca em sua tese de doutorado investigar a atividade de planejamento pedagógico enquanto instrumento de mediação capaz de propiciar uma reorganização do processo ensino-aprendizagem de leitura por professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental em Pau dos Ferros (RN). Conclui que o plano, quando incorporado à prática pedagógica do professor, favorece sua mediação pedagógica ao ampliar e modificar suas formas de intervenção em sala de aula.

A pesquisa de Borba (2000) investiga, por meio de um estudo de caso, o planejamento e a efetivação das aulas de uma professora de língua inglesa, evidenciando os fatores que causam mudanças no plano, que é visto pela professora como instrumento útil no sucesso de suas aulas.

De forma semelhante, Assis (2005) investiga o planejamento das aulas e a efetivação das mesmas na ação pedagógica de uma professora iniciante de língua inglesa de uma escola pública de Minas Gerais. O estudo revela uma postura flexível da professora diante da

efetivação do plano de aula, embora haja no mesmo pouco detalhamento de objetivos e pouca variação de temas, o que interfere na realização das atividades.

A pesquisa de Teixeira (1998) chamou atenção por se tratar da análise da experiência do tempo de professores do ensino fundamental e médio. Enfocando experiência e tempo de uma perspectiva histórico-social, a autora analisa a vivência temporal de um grupo de professores, abarcando a rotina cotidiana, a temporalidade das funções humanas em interação no ambiente escolar, tempos dos docentes ao longo da história de sua carreira, experiências passadas e perspectivas para o futuro. Não houve meio de se ter acesso ao texto completo da tese, porém, foi utilizado o artigo (TEIXEIRA, 1999) que recupera parte das análises da pesquisa citada.

As buscas com os mesmos descritores nos bancos de teses e dissertações das universidades, assim como nos bancos de dados já mencionados, também geravam alguns resultados sem qualquer relação com a temática pretendida. De forma geral os sistemas de buscas das universidades traziam trabalhos que abordavam o trabalho do professor sob variadas perspectivas, tais como: alfabetização, classe social e gênero, classes multisseriadas, clima escolar, concepções de professores, condições de trabalho, cotidiano escolar, currículo, educação especial, educação de adultos, educação integral, educação matemática, educação para o trabalho, ensino de disciplinas ou conteúdos específicos do currículo, ensino profissional, ensino técnico, formação do professor, jogo, leitura, metodologias de ensino, perfil pessoal e profissional do professor, pré-escola, professor enfermeiro, professores eventuais, qualidade do ensino, quinta série, representações sociais, saúde, teorias pedagógicas, universidade, voz, entre outros.

No banco de dados de teses e dissertações da UFSCar, com o termo **preparo de aula** gerou 1394 e o termo **preparo do ensino**, 768 registros. Em vista destas quantidades foi necessário afinar a busca por meio das outras combinações de palavras-chave: a combinação do termo **trabalho docente** com **preparo de aula** gerou 54 resultados, com **preparo do ensino**, 43, e a combinação **tempo e ensino** gerou somente 1 resultado. As expressões **plano de aula** e **planejamento de aula** não tiveram resultados e os termos **planejamento** e **plano** isolados na busca não remetem a trabalhos que sejam válidos para a presente pesquisa.

Sobre o trabalho de preparar o ensino não foi encontrado nenhum registro, mas merece destaque a pesquisa de Guarnieri (1990), que procura compreender a competência técnica no trabalho de professoras consideradas mais competentes e menos competentes, que atuam nos

anos iniciais da escolarização. Sobre o que se relaciona com a presente pesquisa, destacam-se alguns aspectos do estudo mencionado. De acordo com Guarnieri (1990),

(...) A tarefa do professor consiste em detectar as condições existentes e as necessárias para dar conta do andamento do processo como um todo, encadeando as várias etapas que dele fazem parte (pensar, executar e avaliar), tendo em vista a seleção e organização prévia da matéria em unidades didáticas. (...) (GUARNIERI, 1990, p. 127)

A partir de uma revisão bibliográfica a autora lista vários pontos coincidentes entre os estudos sobre o trabalho docente, e dentre estes pontos coincidentes está a *organização e seleção de atividades* (p. 33). Para analisar os perfis das professoras participantes, a autora utiliza, dentre outras, a categoria **organização do trabalho**, e mostra que as professoras participantes da pesquisa apresentam uma auto-avaliação positiva no que se refere a questões sobre pensar no trabalho a ser realizado no dia seguinte e ter que repensá-lo quando não ocorre como se esperava (p. 80-81).

Também considerada relevante, a pesquisa de Guarnieri (1996), que trata da aprendizagem e aquisição de conhecimentos de professoras iniciantes no exercício da docência. A autora defende a tese de que o processo de tornar-se professor se consolida no exercício da função docente, por meio da articulação entre reflexão sobre a prática, cultura escolar e conhecimento teórico-acadêmico. Com base na caracterização das professoras iniciantes no estudo exploratório realizado por Guarnieri (1996) foi possível compreender melhor alguns aspectos manifestados pelas professoras iniciantes que participaram da presente pesquisa como, por exemplo, a dificuldade em organizar, selecionar, seqüenciar e distribuir os conteúdos escolares a serem trabalhados em um dia de aula, o que supõe problemas com o planejamento do ensino.

No banco de dados da UNESP, quando realizada a busca pelas combinações de palavras-chave citadas foram encontrados 5 resultados para os termos **preparo do ensino**, 4 resultados para **trabalho docente e tempo**, 1 para **tempo e ensino**, e também 1 resultado para **preparo de aula**. O termo **plano de aula** gerou 2 resultados sem relação com o preparo do ensino, sendo um na área de linguística e outro da área de ensino de ciências. O termo **planejamento de aula** gerou 9 resultados sem relação com a temática pretendida. As combinações do termo **trabalho docente** com **preparo de aula** e com **preparo do ensino** não tiveram resultados. No total foram 22 resultados, entre dissertações e teses. Para ampliar a busca foi utilizado o termo **trabalho docente**, que gerou 87 resultados.

Pela leitura dos resumos não se verificou a presença de aspectos relativos ao preparo do ensino, mas duas pesquisas receberam um exame mais detalhado por investigarem professoras alfabetizadoras do primeiro ano escolar. Yacovenco (2003), aborda as concepções e práticas destas professoras, mostrando que com a idéia de continuidade da alfabetização para o ano ulterior, pode estar ocorrendo uma simplificação do que é exigido como aprendizagem para as crianças do primeiro ano escolar, e Brunetti (2007), que trata das manifestações de professoras sobre o trabalho com crianças de 6 anos no ensino fundamental, mostrando as dificuldades encontradas na tentativa de construir e planejar um trabalho coletivo.

No sistema de busca de teses e dissertações da Faculdade de Educação da UNICAMP foram encontrados centenas e milhares de registros numa primeira busca com as palavras-chave mencionadas, o que tornou inviável a seleção de trabalhos. Num segundo momento, por meio das palavras-chave categorizadas pelo próprio sistema de buscas, **trabalho docente, ensino e professores**, obteve-se 185 resultados, o que possibilitou um exame mais detalhado dos títulos e resumos, e a consulta do texto integral de 2 trabalhos que pareciam se aproximar mais da idéia da pesquisa.

Paula (2000) trata em sua dissertação de mestrado das prescrições às professoras, contidas em manuais de didática e na revista Nova Escola, sobre as tarefas ou deveres de casa. Um estudo importante para a presente pesquisa foi o de Cação (2001), que investiga como se organizou o trabalho do professorado da escola pública do Estado de São Paulo, focando, do ponto de vista histórico, a constituição da Jornada de Trabalho Docente.

Na base de dados digital de teses e dissertações da USP, a busca com as palavras-chave gerou 194 resultados, sendo 103 para **tempo e ensino**, 39 para **preparo do ensino**, 16 para **trabalho docente e tempo**, 11 para **planejamento de aula**, 10 para **plano de aula**, 8 para **preparo de aula**, 4 para **trabalho docente e preparo do ensino** e 3 para **trabalho docente e preparo de aula**.

Somente um estudo encontrado nesta busca foi considerado relevante, por abordar aspectos relacionados ao preparo do ensino. Zibetti (2005) realiza um estudo etnográfico tendo como foco o cotidiano do trabalho docente, especificamente a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora, visando compreender as dificuldades e os saberes mobilizados pela educadora na tarefa de alfabetizar. Entre outros aspectos, a autora analisa a relação que a professora participante da pesquisa estabelece com os diferentes materiais que usa para preparar as aulas.

Em outra busca, realizada no banco de dados bibliográficos (DEDALUS) da USP, foi encontrada a dissertação de mestrado de Garcia (1996) que trata de uma investigação etnográfica sobre a prática de uma professora de terceira série considerada eficiente e bem sucedida, em que se analisam as práticas escolares relacionadas ao uso do tempo escolar. Referindo-se à forma como a professora pensava e organizava seu trabalho, a autora aponta que parte significativa do tempo de trabalho era destinado à organização dos planos de ensino, e acrescenta que além dos horários de permanência na escola, destinados a estudos e atividades pedagógicas, a docente trabalhava em sua casa, reservando algumas horas no período noturno para atividades da escola, como corrigir cadernos de alunos. A autora ainda observa que

“além da discussão sobre a distribuição do tempo no sentido de cumprir todas as tarefas decorrentes de sua profissão, aqui está em questão a jornada de trabalho da professora, que não garante a ela horas pagas para executar tais tarefas, no forma como ela entende ser adequada. (...)” *sic.* (GARCIA, 1996, p. 89)

Estes aspectos abordados por Garcia (1996) se referem ao objeto que motiva o presente estudo, ou seja, o tempo de trabalho em que o professor está sozinho, realizando atividades que envolvem a organização de suas aulas e do ensino que irá ministrar. Desta forma, é possível supor que este tempo em que o professor verifica provas, trabalhos, cadernos, deve ser um tempo de isolamento, em que o professor não está na presença dos alunos.

Diante dos resultados desta busca por pesquisas que de alguma forma se relacionassem com o presente trabalho, supõe-se que o **tempo do professor destinado ao preparo do ensino ou ao preparo de aula** é objeto ainda pouco explorado nas pesquisas sobre trabalho docente no Brasil, embora alguns autores abordem alguns aspectos desta atividade do professor, como o lugar deste tempo de trabalho na constituição da jornada de trabalho do professor (CAÇÃO, 2001), o relato do trabalho escolar levado para a casa por uma professora (GARCIA, 1996), a relação que a professora estabelece com os materiais que usa para preparar as aulas (ZIBETTI, 2005), o planejamento das aulas de educação física (JANH, 2004), o plano como mediador da reorganização da prática pedagógica de professores de língua portuguesa (SAMPAIO, 2005), o planejamento e a efetivação das aulas de professores de língua inglesa (BORBA, 2000; ASSIS, 2005) ou ainda os usos que são feitos das horas de trabalho fora da escola (SAMPAIO E MARIN, 2004). Um estudo que tem como foco o

tempo de preparação é citado por Fullan e Hargreaves (2000), e se refere ao uso do tempo de trabalho coletivo entre professores, no Canadá¹.

Assim, tais resultados reforçam a importância de se investigar mais detalhadamente esse aspecto do trabalho docente, ainda pouco explorado enquanto objeto de investigação. Deste modo, esta pesquisa se propõe a identificar e caracterizar o trabalho que o professor realiza em função do ensino, quando não está ministrando suas aulas, em que espaços e tempos, com quais recursos e de que forma este trabalho é realizado, como é percebido pelo professor. Pretende-se também explicitar como o trabalho do professor fora da sala de aula e voltado para o ensino é reconhecido oficialmente, ou seja, quais as prescrições legais para este tipo de trabalho, e qual sua relação com a prática real e seus condicionantes.

Esses objetivos se traduzem nas seguintes questões que norteiam o presente estudo:

- Como o professor utiliza o tempo de trabalho quando não está lecionando? Quais os locais, que espaços o professor utiliza para este tempo de trabalho destinado ao preparo do ensino? Quais são os recursos que o professor utiliza para o preparo do ensino e onde se encontram? O professor utiliza este tempo de trabalho para se aperfeiçoar e para melhorar o próprio ensino? Utiliza para leituras, consultas e pesquisas com a finalidade de preparar suas aulas?
- O tempo prescrito pela legislação para o trabalho pedagógico fora da sala de aula é suficiente para que o professor consiga realizar as atividades necessárias à prévia organização do ensino?
- Que fatores interferem na forma como o professor usa este tempo, que se destina ao planejamento e revisão das aulas? Existe demanda de trabalho relacionado à organização escolar, não diretamente relacionada ao ensino, que ocupa o tempo de preparo de aula do professor? Estes fatores estão relacionados às condições de trabalho e ao processo de intensificação do trabalho docente?

Este conjunto de questões buscou traduzir a preocupação de se compreender a forma como o professor organiza seu trabalho fora da sala de aula, mas em função do ensino. Desta forma, definiu-se como objetivo da pesquisa analisar o trabalho pedagógico realizado por professoras alfabetizadoras, além da sala de aula e em função do ensino, com relação às suas

¹ HARGREAVES, A. and WIGNAL, R. **Time for the Teacher: A Study of Collegial Relations and Preparation Time Use**. Toronto: Ontário Institute for Studies in Education, 1989.

características, finalidades e condições de realização. Como desdobramentos desse objetivo central, determinaram-se os objetivos específicos da pesquisa:

- Investigar as prescrições legais de tempo e de atividades para o trabalho docente fora da sala de aula, ou seja, investigar o que diz a este respeito a legislação vigente.
- Caracterizar as atividades pertinentes à função docente realizadas pelas professoras fora do espaço e do tempo de aula, ou seja, descrever o que realmente fazem as professoras durante as denominadas horas de trabalho pedagógico, previstas em sua jornada de trabalho.
- Identificar as relações do trabalho voltado para o preparo e organização do ensino efetivamente realizado pelas professoras com o tempo prescrito legalmente para sua realização e com as demandas de organização da unidade escolar.

As hipóteses formuladas para esta pesquisa foram duas: em primeiro lugar, supôs-se que estas horas de trabalho prescrito para além da sala de aula, na escola (HTPC) e fora dela (HTPL), seriam insuficientes para a demanda de trabalho real do professor, indicando um possível processo de **intensificação** (APPLE, 1995; MARCELO GARCIA, 1995). Como desdobramento desta idéia surge uma segunda hipótese, a de que, além do trabalho pedagógico realizado fora da escola, o professor utilizaria parte do tempo destinado ao ensino para cumprimento de atividades burocráticas e para executar atividades relativas ao preparo que deveria anteceder a aula, não ocupar seu tempo.

Respeitando a natureza do estudo que se delineou, de acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa, foram utilizados recursos e técnicas próprias a este tipo de abordagem, como a observação, a análise de documentos da escola e de registros produzidos pelos sujeitos, a fotografia, o questionário e a entrevista.

A **escolha da escola** de ensino fundamental foi feita considerando-se inicialmente que tivesse várias classes correspondentes ao primeiro e segundo ano escolar em funcionamento, o que possibilitaria localizar professoras com experiência em tais turmas. Mas o motivo principal da escolha recaiu na facilidade de acesso da pesquisadora, pelo fato de haver trabalhado na escola durante o primeiro semestre de 2006. Uma vez na qualidade de ex-colega, eu acreditava que seria bem aceita pelo grupo de professoras e pela diretora, o que se confirmou.

O **ambiente** onde da pesquisa foi a própria escola onde atuavam as professoras, em situação de trabalho fora da sala de aula, normalmente durante o HTPC. Instituído nas escolas estaduais a partir da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, o horário de trabalho pedagógico na escola tem caráter coletivo e é destinado à realização de reuniões, atividades pedagógicas e de estudo organizadas pela escola, bem como ao atendimento aos pais dos alunos (SÃO PAULO, 1997).

Os encontros para observação e realização da entrevista e aplicação dos demais instrumentos, foram previamente combinados, conforme a disponibilidade das professoras participantes e anuência da direção.

Não foi permitida a observação de situações de sala de aula conforme previsto no projeto de pesquisa, sendo as observações realizadas exclusivamente durante o tempo de trabalho na escola fora da situação de ensino, como as reuniões em HTPC e os curtos espaços de tempo que antecedem a entrada dos alunos.

Para a **seleção dos sujeitos** da pesquisa, a intenção era que os participantes fossem professoras com tempo de experiência na carreira e em atuação nos dois anos iniciais do ensino fundamental, em escolas estaduais no município de Araraquara. Esta escolha se justificou pela observação da especificidade dos dois primeiros anos como etapa fundamental da educação escolarizada, o que faz com que se diferenciem, do ponto de vista do trabalho pedagógico, dos terceiro e quarto anos, e ainda mais de outros anos e níveis de ensino.

Houve mudanças com relação à caracterização dos participantes, em virtude do número reduzido de professoras que aceitaram participar da pesquisa: três de um total de nove professoras (quatro do primeiro ano e cinco do segundo ano). Sendo assim, além das três professoras alfabetizadoras experientes, foram também incluídas duas professoras alfabetizadoras iniciantes que manifestaram interesse em participar.

O critério tempo de experiência para seleção dos professores para esta pesquisa é justificado pela necessidade de se ter acesso a práticas relativamente estáveis, o que é mais difícil de se encontrar em um professor iniciante, pois seus saberes estão ainda em construção (TARDIF, 2002). Porém, o contraste que poderia surgir ao longo da pesquisa entre os dois extremos (professoras experientes, duas delas com mais de vinte anos de trabalho no magistério, e professoras iniciantes, em seu segundo ano de atuação) pareceu muito interessante e potencialmente enriquecedor para o trabalho. É importante ressaltar que além do tempo na carreira, outro critério de seleção dos sujeitos da pesquisa aqui proposta, foi a regularidade no tempo de trabalho das professoras com as turmas de alfabetização. Desta

forma, participaram da pesquisa três professoras experientes que trabalham como alfabetizadoras por opção, duas delas pelo menos há 12 anos com primeira série.

A respeito da mudança de uma série para outra, no caso dos professores em situação precária, Tardif (2002) ressalta que “há todo um esforço a ser feito para organizar os conteúdos, adaptar a matéria e torná-la interessante em função da nova clientela” (p.92) e, que esta mudança de uma série para outra requer, devido às características próprias de cada faixa etária, mudanças de atitude e de adaptação quanto à linguagem, ou seja, lecionar em séries diferentes exige constantes readaptações e flexibilidade por parte do professor. Assim, mesmo na situação de efetivo, a mudança de série de um ano para o outro, sucessivamente, seria para o professor um fator de dificuldade para a conformação de saberes e o estabelecimento de práticas. É esta característica que quis evitar ao procurar investigar professoras que acumulassem experiências de anos sucessivos com séries de alfabetização.

Sobre o **tratamento dos dados**, todas as informações coletadas para utilização na pesquisa foram cuidadosamente preservadas quanto à identificação da escola e dos participantes. A fim de melhor caracterizar os sujeitos, durante o processo da pesquisa foram utilizados nas anotações de campo seus nomes próprios, e somente na redação do relatório da pesquisa para a qualificação os nomes próprios foram substituídos por nomes fictícios, sendo resguardada a identidade dos sujeitos e da escola.

A pesquisa se encontra estruturada em três capítulos. O capítulo 1 - **Sobre o trabalho do professor** discute questões referentes à profissionalização docente, às condições do trabalho docente e à atividade de planejamento, ao processo de intensificação e suas conseqüências para o professor e seu trabalho e para a qualidade do ensino. Para tanto este capítulo se apóia nos estudos de Hargreaves (1992), Apple (1995), Marcelo Garcia (1995), Gauthier (1998), Correia e Matos (1999), Cunha (1999), Hypólito (1999), Gimeno Sacristán (1998, 1999), Pérez Gómez (2001), Tardif (2002), Siniscalco (2003), Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004).

O capítulo 2 - **Escola, professoras e trabalho** traz informações sobre a organização e o funcionamento da escola em que se deu a pesquisa e sobre o perfil profissional das professoras, bem como as atribuições que lhes são determinadas nos documentos da escola.

O capítulo 3 – **O trabalho de preparar e organizar o ensino: local, tempo, atividades, recursos e registros** traz a descrição e análise do trabalho das professoras no ambiente escolar e fora dele. As análises foram feitas a partir de quadros e tabelas que

organizam de forma sintética os dados sobre o preparo do ensino, a organização do tempo das professoras e sua relação com a carga horária contratual de trabalho.

No capítulo 4- **As professoras e o trabalho realizado além do ensino em sala de aula: relações de tempo e espaço** encontra-se uma análise apoiada principalmente nas concepções de Hargreaves (1992) acerca do tempo e do espaço no trabalho docente.

Nas **considerações finais** buscou-se retomar a hipótese e as questões de pesquisa, explicitando-se os resultados e os desdobramentos do presente estudo.

1. SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

Pensando no contexto geral da docência, este capítulo trata primeiramente de estudos que abordam questões referentes à profissionalização e à precarização das condições de trabalho objetivando compreender melhor os fatores que interferem no cotidiano do professor. Num segundo momento busquei uma aproximação de aspectos da relação entre tempo e trabalho docente que guardam estreita relação com o objeto do presente estudo.

De acordo com Cunha (1999) a questão da profissionalização do magistério encerra dificuldades conceituais que impedem que se configure como um referencial, no entanto, existe uma idéia generalizada de que o magistério configura uma profissão. A autora afirma que a heterogeneidade entre os professores, (nível de atuação, formação, autonomia), face à incorporação pelo magistério (a despeito de sua origem histórica e de sua condição de assalariado) de valores específicos das profissões liberais:

...indicam a dificuldade de caracterizar o magistério no âmbito das profissões, pelas múltiplas facetas que seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização, incluindo aí fenômenos sociológicos ligados à estrutura de poder e às questões de gênero. (CUNHA, 1999, p.131)

Como exemplo dessa dificuldade de se caracterizar a docência como profissão, a autora faz referência à complexidade de se definir qual é o saber específico da profissão docente que a distinga no mundo do trabalho, pois a posse de um saber próprio de profissão se condiciona ao referencial que se tem da função docente. (CUNHA, 1999, p.131)

A docência, segundo Cunha (1999)

“revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades.” (CUNHA, 1999, p.131)

Discutir a profissionalização docente implica sempre examinar os condicionantes da profissão, ou seja, as condições sociais, valorativas e históricas que conformam seu exercício e seus saberes que só podem ser compreendidos se relacionados às condições que estruturam seu trabalho. (CUNHA, 1999, p. 144)

De modo semelhante, Gimeno Sacristán (1999) considera que a definição de profissionalidade no contexto do magistério é difícil de ser obtida de um modo preciso, sendo considerada a docência uma semiprofissão, do ponto de vista sociológico.

A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente.

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento social pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. (...). (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65)

Sobre a definição social da função docente, Gimeno Sacristán (1999) afirma que, na medida em que o sistema educativo tenta responder às necessidades sociais, definem-se exigências para a atuação docente, baseadas nas expectativas sociais sobre as funções da escola e do professor. Este processo tende a acompanhar as mudanças da sociedade, o que leva a uma indefinição das funções da escola e do professor. (p. 67)

Ainda com referência a este tema, Hypólito (1999) trata da profissionalização docente enquanto tema recorrente na história da educação no Brasil. Afirma que o movimento docente historicamente reivindica (de forma insistente e sistemática) a constituição de condições de trabalho para uma real profissionalização. Além disso, o tema é retomado por autoridades e governantes, principalmente em períodos de reformas educativas. O tema tem sido abordado como forma de combate ao professorado, responsabilizando os professores pelos problemas da educação. Neste último caso, a profissionalização surge como a solução para todos os problemas e justifica mudanças profundas nos diferentes níveis do sistema educacional. Para o autor:

A luta por profissionalização tem-se confundido com a busca de fortalecimento e ampliação das práticas de autonomia docente e, simultaneamente, tem, num sentido mais amplo, embasado as práticas de resistência aos processos de proletarização do trabalho docente. (HYPÓLITO, 1999, p.82)

Hypólito (1999) retoma a coexistência no processo histórico da docência tanto elementos do ideário religioso-vocacional, quanto elementos do ideário liberal de profissionalismo. Para o autor, a realidade do profissionalismo docente no Brasil, pouco concretizada, está presente no discurso dominante como sonho prometido sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado.

Descrevendo o contexto em que se desenvolve a profissionalização docente, o autor afirma que “o trabalho docente tem sido submetido a formas de controle e de proletarização que reduzem sua autonomia pedagógica”. (HYPÓLITO, 1999, p. 86) Para o autor, as

dinâmicas de classe, sexo e raça são fatores determinantes para se entender a profissionalização docente, uma vez que os processos de feminização; profissionalização; desprofissionalização; proletarização compõem o cenário de profundas transformações que envolvem o trabalho do professor.

De acordo com o autor, o processo de proletarização tem sido a negação do processo de profissionalização e, além disso, a profissionalização se torna mais distante quando os processos de proletarização são dissimulados pelo “mito de um trabalho diferente, intelectualizado, de classe média”. O que ocorre, na verdade, é que, “a proletarização e os processos de intensificação do trabalho docente, são, em boa medida, definidores do processo de trabalho docente, muito concretos no dia-a-dia escolar e relacionados à posição de classe do professorado”. (HYPÓLITO, 1999, p. 87)

No que tange às atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, Oliveira (2004) discute, a partir da premissa de que a reestruturação produtiva da sociedade gerou para a educação escolar novas formas de organização do trabalho e gestão escolar, como as mudanças advindas das reformas interferem no processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, levando em consideração as teses de profissionalização e proletarização.

De acordo com a autora, com as reformas educacionais da década de 1990, ocorridas no Brasil e na América Latina, vieram mudanças profundas nas formas e processos de trabalho docente, desde o nível escolar até o sistema de ensino como um todo. Estas mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. Aponta que a centralidade dos professores como agentes responsáveis pela mudança ante aos programas de reforma governamentais é discutida por vários autores. Os professores são considerados responsáveis pelo êxito ou fracasso dos programas, na medida em que a responsabilidade pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema escolar recai sobre eles.

Oliveira (2004) adverte que muitos dos papéis que o professor é obrigado a desempenhar não fazem parte de seu preparo e de sua formação, porém ele é chamado a exercê-los pelo fato de a escola pública assumir estas variadas funções no campo da assistência social, da saúde, etc. Este quadro de exigências tem contribuído para que o professor desenvolva o sentimento de perda de identidade profissional, pois muitas vezes o ensino é deixado de lado. As estratégias de gestão que contam com o comunitarismo e o

voluntariado para promover a educação para todos reforçam o processo de desqualificação e desvalorização dos professores, retirando-lhes a autonomia na concepção e organização de seu trabalho. Assim, a natureza e definição do trabalho docente sofrem alterações advindas desta nova regulação de políticas educacionais, e a atividade do professor agora abrange, além da sala de aula, a gestão escolar, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão da avaliação e do currículo.

Para a autora, o movimento de participação da comunidade em processos da gestão escolar, ao mesmo tempo em que democratiza a escola, também é visto como uma ameaça para os professores no que se refere à delimitação de sua atuação profissional. Aponta como exemplo a dificuldade de se discutir sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação quando estão envolvidos alunos e pais, pois os professores têm o sentimento de desprofissionalização ao discutir em público os conteúdos e as práticas que fazem seu trabalho cotidiano.

A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004)

Ainda, para a autora, com o desenvolvimento tecnológico da sociedade pós-industrial o conhecimento teórico e a capacidade de abstração são requisitos para um número cada vez maior de trabalhadores. As atuais mudanças nas relações de trabalho vêm acompanhadas do fenômeno de precarização, o que afeta principalmente as relações de emprego, pois há uma tendência à flexibilização e desregulamentação das leis que regulam estas relações. O processo de precarização do trabalho tem origem na busca de crescimento da economia sem que seja aumentado o número de empregos, gerando assim a preocupação crescente com o desemprego e com formas diferenciadas de ocupação. Tais mudanças ocorrem de forma semelhante na organização escolar, demandando um novo perfil de professor, porém, são uma realidade mais expressa no discurso do que na própria prática da escola. Por força da legislação e das reformas no sistema educativo, é requerido dos professores o domínio de novos saberes e práticas (projetos, transversalidade, avaliação, etc.).

Oliveira (2004) afirma, com base no resultado de suas pesquisas, que os professores sentem-se inseguros e desamparados diante das novas exigências, tanto no plano subjetivo quanto no plano objetivo (condições de trabalho). Acompanhando as mudanças do mundo do trabalho, também o trabalho docente vem sofrendo o processo de precarização nas relações de

emprego no magistério público (contratos temporários, salários altamente defasados, inexistência de um piso salarial, perda de garantias, etc.).

1.1 Facetas do tempo no trabalho do professor

Para aprofundar a discussão no sentido de se compreender alguns aspectos do trabalho docente relacionados à idéia central desta pesquisa, buscou-se localizar na literatura abordagens sobre o tempo em relação ao trabalho docente e ao preparo do ensino. Os autores pesquisados trazem diferentes olhares sobre tal relação, possibilitando a identificação de algumas facetas do tempo no trabalho do professor: o tempo na sociedade em mudança, o tempo na organização do trabalho, o tempo na vida privada e profissional. É preciso sublinhar que tais facetas do tempo no trabalho docente não estão isoladas, mas se entrecruzam na visão dos próprios autores e não se separam na dinâmica da vida.

O tempo na sociedade em mudança

Considerando o contexto em que se insere a problemática da precarização, Sampaio e Marin (2004) esclarecem que a crise da escola traduz as conseqüências de uma nova ordem social advinda da reorganização das relações capitalistas. Para as autoras, os problemas relativos à precarização do trabalho escolar vêm crescendo ao longo das últimas décadas, e repercutindo nas condições materiais, de formação, de trabalho e de organização relacionadas à atuação dos professores e às várias dimensões da escolarização.

Ao considerar esta reorganização das relações do capital e as mudanças sociais que tem gerado, Correia e Matos (1999), analisam em seu artigo os efeitos de desconstrução que o processo de globalização traz para a profissionalidade docente. Esclarecem que a ação docente sofre no contexto atual uma crise de autoridade e de poder, e esclarecem que apesar de o individualismo no exercício da profissão docente ser uma de suas propriedades características, hoje, este individualismo é diferente em qualidade daquele em que se considerava o professor como representante do Estado. O que se observa hoje é um individualismo do professor na busca de sua própria formação, fato que se apóia na dissociação entre vida pessoal e vida institucional, entre interesses privados e interesses públicos. Esta dissociação, que pressupõe um “isolamento temporal e espacial” entre o domínio privado e o institucional, sofre hoje um intenso processo de fragilização. Nas palavras dos autores:

(...) A vida privada dos profissionais de educação é não só invadida por tempos e tarefas profissionais, que nem são pré-codificáveis nem se integram de uma forma inquestionável numa definição estável da profissão, como também tem de se subordinar aos tempos e às tarefas de uma formação profissional contínua que, de um direito reivindicado, tornou-se um suplício que, todavia, importa suportar, individualmente, para assegurar a gestão privada da carreira profissional. Sendo continuamente ameaçada, a dissociação entre o privado e o institucional tende a dissolver-se, ou pelo menos, a estar condenada a uma existência predominantemente simbólica e discursiva. (CORREIA E MATOS, 1999, p. 19)

Correia e Matos (1999) afirmam que essa dissociação entre privado e institucional tem continuidade em um outro tipo de dissociação, a da própria vivência profissional na instituição, que distancia a privacidade institucional (privacidade na sala de aula) e a linguagem pública que a traduz (como se exprimem os problemas vividos dentro da sala de aula). Os autores afirmam que a situação de crise do Estado educador, resultando no reforço do Estado avaliador, contribuiu para que o produto da vida privada institucional seja sujeito ao julgamento público permanente. Idéia semelhante a esta foi também tratada por Oliveira (2004) em seu artigo sobre a precarização do trabalho docente.

Para os autores, a escola, dentro do contexto da heterogeneidade de tempos e de lógicas de aprendizagem, passa por um processo que acentua a tendência para que o mundo privado profissional da educação seja expresso publicamente. Desta forma ressaltam que existe um descompasso entre o mundo real, cuja estrutura é multitemporal, e o “mundo da eficácia e da planificação”, em que o tempo é concebido em linearidade e de forma aditiva. “É esta relação com o tempo-pensado em flecha, mas vivido em turbulência que explica que o tempo dos docentes seja sempre sentido como um tempo deficitário” (CORREIA E MATOS, 1999, p. 20-21). Uma explicação semelhante para este sentimento de “tempo deficitário” dos professores é encontrada em Hargreaves (1992), ao tratar de **separação** entre as concepções de tempo da administração e dos docentes, o que será abordado mais adiante.

Outro autor que analisa as condições em que ocorre a docência é Pérez Gómez (2001), que retoma as idéias de Hargreaves² sobre o embate atual sofrido pela escola entre pressões e exigências sociais, tecnológicas, culturais e econômicas de um lado, e a permanência da rotina e dos velhos hábitos enraizados no cotidiano da escola, em conjunto com a inflexibilidade e a burocracia do sistema escolar. Este cenário de tensões acarreta aos docentes, além da insegurança, a sensação de ameaça diante da necessidade de responder às mudanças aceleradas.

² HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times**. Londres, SAGE, 1994.

Uma característica relevante para o entendimento do trabalho do professor é o fenômeno definido por Pérez Gómez (2001) como “saturação de tarefas e responsabilidade profissional”:

Um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola. (...) São todas modificações recentes que supõem uma transformação radical do conteúdo laboral do docente.(...) (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.175)

O autor cita alguns exemplos destas modificações, tais como a inclusão escolar, introdução de novas metodologias e práticas pedagógicas, exigências sociais e de mercado, entre outras. Diante destas e outras mudanças que implicam transformação do trabalho docente, acrescenta que, ao tentar responder à complexidade social, a estrutura e o funcionamento da escola se complica, com reflexos na atuação do professor. A função docente se torna mais complexa e intensificada, e o autor atenta para como se situa o professor neste contexto:

No período atual de transição, de busca incerta e confusa de novos procedimentos e novos papéis, é obvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade da demanda. Além do mais, tem que recompor e reconstruir seu papel profissional ao mesmo tempo em que se incrementam as exigências exteriores que se tornam mais urgentes. Incremento de responsabilidades e mudança de papéis e funções se mesclam numa preocupante convergência para aumentar a confusão e o estresse. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.176)

A **intensificação** do trabalho é definida por Apple (1995) como um processo de aumento de tarefas e responsabilidades, gerando para os trabalhadores o sentimento de sobrecarga, o que é mais perceptível no trabalho mental. Para o autor, a intensificação no trabalho docente é perceptível por meio de vários sintomas, tais como “não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área” (p.40), pois o cumprimento das tarefas exigidas ocupa todo o tempo disponível dos docentes, inclusive fora do horário de trabalho.

O fenômeno em que instâncias administrativas da vida escolar procuram ocupar e controlar o tempo de trabalho do professor na ausência dos alunos é o que Hargreaves (1992) chama **colonização**, o que será abordado mais adiante. Para Marcelo Garcia (1995), este processo em que o tempo do professor é invadido por várias tarefas, muitas delas

burocraticamente controladas, retirando sua autonomia na organização de seu trabalho é uma das características do fenômeno de intensificação, que é parte do processo de proletarização, pelo qual as condições de trabalho do professor se aproximam das condições de trabalho do proletariado. O conceito de intensificação é abordado por Marcelo Garcia (1995) a partir das definições de vários autores, e diz respeito ao fenômeno pelo qual o professor é solicitado a responder a crescentes e variadas pressões e inovações, sem que sejam alteradas suas condições de trabalho e remuneração, o que tem acarretado para os mesmos uma degradação do processo laboral, além de retirar-lhes a autonomia no uso do tempo.

Baseado em Hargreaves³, Pérez Gómez (2001) ressalta que algumas conseqüências da intensificação do trabalho do professor são:

(...) carência de tempo e de tranqüilidade para se concentrar na tarefa de atenção aos estudantes dentro e fora da aula, refletir sobre o sentido de sua atividade e se formar nos aspectos científicos e culturais que compõem o substrato de seu pensamento e sensibilidade. As urgências angustiantes de curto prazo impedem o desenvolvimento sossegado das qualidades pessoais e profissionais do docente que se manifestam a longo prazo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.176)

Tendo em vista estas idéias de Pérez Gómez e retomando Apple (1995), quando menciona que a intensificação tende a ser mais perceptível no trabalho mental, é preciso considerar que, sendo a docência um trabalho que exige esforço mental contínuo (envolvendo os momentos antes, durante e depois da aula), não rotineiro e não automatizável, pois o professor lida com o conhecimento em um contexto de relacionamentos humanos, com todos os conflitos aí implícitos, denota-se que as conseqüências da intensificação para o professor e seu trabalho são amplificadas em relação a outras profissões, em que o envolvimento mental tem outras características.

Como resposta aos efeitos estressantes da intensificação sobre o professor, Pérez Gómez (2001) propõe a concepção do trabalho docente como uma tarefa de grupo, ressaltando que o apoio afetivo e intelectual, a complementação de experiências no grupo, a reflexão, são elementos de uma cultura de colaboração que podem melhorar a qualidade de trabalho do professor.

Hargreaves (1992) aborda a questão do tempo e do espaço no trabalho do professor a partir de estudos sobre o tempo de preparação nas escolas do estado de Ontário (Canadá). Afirma que o tempo, sendo um fator estruturante da organização do trabalho do professor, é

³HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times**. Londres, SAGE, 1994.

experimentado pelos mesmos como uma dificuldade importante no que se refere às expectativas sobre seu trabalho e o que é possível realizar. Esclarece que a investigação sobre as percepções e usos deste tempo de preparação se destaca de um conjunto maior de estudos que busca definir e interpretar o tempo no trabalho do professor, considerando outros aspectos, mais amplos, sobre o trabalho que o professor realiza fora do horário de aula.

Ao buscar uma compreensão teórica sobre a relação tempo-trabalho do professor, Hargreaves (1992) destaca cinco dimensões do tempo: a racionalidade técnica, a micropolítica, a fenomenológica, a física e a sociopolítica.

Sobre a dimensão técnico-racional do tempo, o autor destaca alguns aspectos como separação entre meio e fins, ação direta de setores administrativos, a manipulação e controle para uso produtivo do tempo, etc. A respeito do tempo de preparação no trabalho dos professores, o autor aponta que os estudos têm revelado que seu uso ocorre de forma individualizada, deixando-se de lado a colaboração. Outra observação relevante é o fato de que distribuição eficiente do tempo de acordo com os critérios técnicos racionais não é suficiente para que se compreenda seu uso pelos professores; para tanto devem ser considerados outros aspectos, relativos à formação e às reformas.

A respeito do tempo micropolítico, Hargreaves (1992) refere-se às relações de poder e status no interior da escola e do sistema escolar. A esse respeito, certas áreas curriculares e níveis de ensino são diferenciados quanto ao critério do tempo, demarcando certa posição hierárquica no sistema em que se inserem. No caso da escola elementar, o autor explica que o tempo de preparação, além de uma necessidade real, tem sido disputado como definidor de status, ao ampliar a definição do trabalho docente para além da sala de aula.

De acordo com Hargreaves (1992), o tempo fenomenológico tem relação com a percepção subjetiva, de tal forma que a experiência do tempo pelos professores é muito diferente da que têm os administradores, implicando conflitos na organização de mudanças educativas. O autor, baseado em Hall⁴, assinala duas categorias sobre o tempo: a monocrônica e a policrônica. A primeira categoria refere-se à lógica de progressão linear, que organiza o tempo em etapas sucessivas. Direciona-se para o controle do cumprimento de horários, sendo compatível com o tempo de grandes organizações e do mundo dos negócios. Já a concepção policrônica do tempo está relacionada à vida doméstica e às pequenas organizações, conferindo ao tempo um caráter simultâneo na realização de várias ações, relacionado a uma

⁴ HALL, E. T., *The Dance of Live*. New York, Anchor Press-Doubleday, 1984.

maior sensibilidade quanto ao contexto, que está acima do cumprimento dos horários estabelecidos.

O autor destaca que a escola elementar e o elemento feminino nela presente, estão relacionados ao tempo policrônico:

El mundo del profesor de la escuela elemental es de carácter profundamente policrónico. Cuanto más se baja en la escala de mayor a menor edad más perceptible es esse carácter. Es un mundo complejo, denso, en el que el profesor tiene que hacer gala de una habilidad sofisticada, dirigida a hacer varias cosas al mismo tiempo. (...) La cultura del aula elemental – una cultura predominantemente femenina- es, pues, una cultura de alta sensibilidad hacia lo impredecible y lo particular del contexto, hacia la importancia de las relaciones interpersonales, hacia la culminación de las tareas que se estén realizando. Es una característica importante de la profesora de enseñanza elemental atender prioritariamente los requisitos del contexto, las actividades que haya que completar en ese contexto y las personas que integran ese contexto, antes que atender la mejora del horario o los requisitos oficiales de preparación y de trabajo pura y administrativamente “adecuados”. (Hargreaves, 1992, p. 41-42)

Uma outra dimensão do tempo que Hargreaves (1992) explora em seu texto é a dimensão sociopolítica, que se refere a concepções dominantes e a controles administrativos. Quanto ao que vem interferindo de modo importante no trabalho do professor, o autor trata de dois aspectos da dimensão sociopolítica do tempo: **separação e colonização**.

Sobre o primeiro aspecto, o autor afirma que existe uma separação entre administradores e professores no que se refere a interesses, responsabilidades e a perspectiva que têm do tempo. Para o administrador, cuja concepção do tempo é **monocrônica**, as mudanças que desejam operar no ensino parecem ocorrer de maneira lenta nas escolas. Já para os professores, a velocidade das mudanças parece rápida, devido à posição que ocupam, em enfrentamento constante de múltiplos aspectos da mudança e da vida em sala de aula, fazendo-os experimentar o tempo de modo **policrônico**. Acrescenta ainda que o processo de separação gera dificuldades de entendimento, de compreensão e de comunicação entre administradores e professores no que se refere ao tempo de trabalho, devido à divergência na forma de experimentar e conceber o tempo da vida escolar. (HARGREAVES, 1992)

O resultado destas diferentes perspectivas do tempo, nas palavras do autor,

(...) es lo que Apple llama intensificación del trabajo del profesor: una escala burocrática de medidas de presión, expectativas y controles en torno a lo que los profesores hacen y cuánto deberían hacer a lo largo del día escolar. Gran parte de este autodestructivo proceso de intensificación procede de las diferentes perspectivas de tiempo y de

comprensión que abarcan las agudas y profundas divisiones entre la enseñanza y la administración de la enseñanza, la planificación y la ejecución, el desarrollo y la realización. (HARGREAVES, 1992, p.46)

O autor apresenta a **colonização** (*colonización*) como outro aspecto importante do tempo sociopolítico: “*La colonización es el proceso por el que los administradores conquistan o ‘colonizan’ el tiempo de los profesores para sus propios propósitos*” (Hargreaves, 1992, p. 47). Este processo envolve a ocupação e vigilância, por parte de administração, do tempo e do espaço relativos a um certo domínio privado, aos bastidores do trabalho dos professores, como por exemplo, o horário de intervalo na sala dos professores. Como consequência, são cada vez mais retirados do professor o próprio controle e a flexibilidade no uso do tempo, mais adequados ao caráter policrônico do tempo de trabalho do professor. A respeito do estudo do autor sobre as horas de preparação, é evidenciada a importância dada pelos professores à flexibilidade no uso do tempo de trabalho fora da sala de aula, Quando esta flexibilidade é diminuída, a quantidade de tempo disponível para as atividades fora da aula já não é um fator tão relevante, pois o controle e a vigilância administrativa ocupa o tempo e o espaço em que o professor poderia exercer um controle próprio, a autonomia no uso do seu tempo de trabalho.

O tempo na organização do trabalho

A respeito das condições de trabalho do professor, Siniscalco (2003) aponta que a medida da carga de trabalho dos professores pode ser avaliada com base em dois elementos: **tamanho das classes e carga horária de trabalho contratual**. Define a autora que:

a carga horária de trabalho contratual de um professor inclui todas as horas de trabalho especificadas no contrato ou em suas condições de serviço. Inclui as horas estatutárias dedicadas ao ensino efetivo e também as horas estatutárias (quando especificadas) dedicadas a atividades relacionadas ao ensino, tais como preparação de aulas, correção, formação em serviço, reuniões da equipe, apoio aos alunos e atividades extracurriculares. (SINISCALCO, 2003, p.27)

Siniscalco (2003) mostra que este tempo de trabalho do professor dedicado a atividades relacionadas ao ensino é contratado de diferentes formas, conforme os padrões de trabalho de cada país:

Em alguns países, fixa-se apenas a carga horária de ensino, e presume-se que os professores cumprirão seus outros deveres sem que o tempo despendido neles seja prescrito em seus contratos. Em outros países, requer-se formalmente que os professores gastem por dia ou por semana algum tempo em outras atividades além do ensino. Esse tempo pode ser dedicado a atividades como a preparação de aulas, correção de tarefas e de provas, formação profissional, apoio a alunos e reuniões com pais. Em outros países, requer-se ainda, que os professores permaneçam na escola durante um número obrigatório de horas semanais, mas a organização desse tempo é especificada pela própria escola. (SINISCALCO, 2003, p.27)

Sampaio e Marin (2004) analisam em seu artigo como a precarização do trabalho docente se manifesta sobre as práticas curriculares. Entre os aspectos abordados estão as implicações da expansão do número de funções docentes, a questão salarial e as condições de trabalho. Sobre este último aspecto, as autoras destacam a carga horária, a rotatividade, o tamanho das turmas e a razão professor/alunos. As autoras apontam questões relacionadas à precarização do trabalho do professor no aspecto pedagógico, problematizando o uso efetivo no que tange às horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo na escola e as horas-atividade, individualmente usadas fora do ambiente escolar.

O caráter deficitário do tempo de trabalho do professor foi apontado por Gimeno Sacristán (1998) com respeito à atividade de planejamento. Além da participação no âmbito do projeto da escola, o plano demanda para o professor uma série de ações que envolvem:

fazer esboços de unidades amplas ou de “lições” mais concretas, roteiros de conteúdos, ponderar e selecionar estes últimos, preparar atividades ou tarefas, planejar trabalhos fora do âmbito escolar, prever materiais para utilizar, confeccioná-los ou selecioná-los, acomodar o espaço e o mobiliário na aula na medida de suas possibilidades, prever a utilização de recursos ou lugares de uso comum na escola, decidir provas de avaliação, considerar estratégias de trabalho dentro da aula e fora dela para diferentes tipos de alunos ou ritmos de aprendizagem, distribuir o tempo escolar e atividades semelhantes. São tarefas enquadradas numa instituição, numa jornada de trabalho concreta e com muitos aluno/as aos quais deve atender. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 271)

De acordo com o autor, muitas das ações apontadas fazem parte de rotinas pré-estabelecidas e que não demandam um longo tempo de preparação, no entanto afirma que este tempo é reduzido para os docentes. Chama a atenção para a definição de Jackson⁵, **ensino pré-ativo**, que se refere a este tempo de reflexão e previsão das ações. Pensando na prática

⁵ JACKSON, Ph. **La vida en las aulas**. Madrid: Marova, 1975. Nueva traducción en Ediciones Morata, 1991.

profissional dos professores, o autor se refere ao plano como um tempo para se pensar a prática. (GIMENO SACRISTÀN, 1998)

A atividade de planejamento que o professor realiza, de acordo com Gauthier (1998), é parte da função pedagógica de **gestão da matéria** e difere significativamente de um nível de ensino para outro, variando conforme a matéria do programa, a familiaridade com o material, as características dos alunos e a organização do ensino. O autor assinala que o planejamento engloba as dimensões de objetivos almejados, conteúdos de aprendizagem, atividades de aprendizagem, estratégias de ensino, avaliação das aprendizagens, planejamento das variáveis referentes ao ambiente educativo. Desta forma:

(...) A organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, determinar os objetivos de aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos. Os professores procuram também identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos. A organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), a seleção de estratégias de ensino e das atividades de aprendizagem apropriadas, a seleção das seqüências de atividades, a especificação dos procedimentos de avaliação preocupam igualmente os professores. (Gauthier, 1998, p. 198)

Sobre a questão do tempo destinado à realização de atividades referentes ao trabalho pedagógico, dados de pesquisa da Unesco sobre os professores brasileiros mostram que a disponibilidade de tempo para a correção de avaliações e exercícios de alunos é apontado como um problema por 66.3% dos entrevistados (ANDRADE, 2004, p. 117). A pesquisa não esclarece se a falta de tempo dos docentes decorre da ampliação da carga horária de trabalho, recurso encontrado pelos professores para complementar a renda, ou se esta carência de tempo se dá em função do aumento de exigências, tarefas e atribuições dos docentes.

O tempo na vida privada e profissional

Sobre a utilização do tempo, Perrenoud (1993) destaca como o professor estabelece mentalmente as prioridades na organização do trabalho pedagógico. O trabalho solitário do professor, quando não se encontra na presença de alunos, pais e colegas, não é necessariamente um tempo de maior tranqüilidade, pois as solicitações desse momento não vêm de agentes externos, mas são de ordem interna, ou seja, vêm “do conjunto de projetos que o professor gostaria de levar a cabo e que estão em permanente gestação no seu espírito”.(PERRENOUD, 1993, p. 57) De acordo com o autor, se o professor fizesse tudo o

que projeta mentalmente, cada uma das atividades de preparação de suas aulas, tais como a elaboração de formas de conduzir os conceitos e conteúdos, a consulta a metodologias, textos e anotações, preparo de exemplos, exercícios e provas, a escolha de materiais, a organização do resultado de atividades anteriores, a correção dos trabalhos dos alunos, etc., demorariam muitas horas diariamente, o que seria inviável.

Um dia de escola representa entre cinco a dez atividades diferentes; algumas podem ser improvisadas no momento, outras exigem uma preparação minuciosa. É por isso que o professor raramente consegue dedicar muito tempo a cada atividade, levar cada projecto até o fim e passar, depois, ao seguinte. Pressionado pelo tempo, prepara as tarefas mais urgentes, assegurando o mínimo de preparação para cada uma das atividades dos dias seguintes. Uma vez assegurado o essencial, se lhe restar algum tempo e energia, pode retomar esta ou aquela atividade planificada para definir com mais exactidão as suas intenções didácticas ou enriquecer a preparação do trabalho. (PERRENOUD, 1993, p. 57-58)

Ressalta o autor que ao distribuir o tempo de que dispõe entre a preparação necessária e aquilo em que gostaria de investir, o professor sente-se frustrado por não conseguir muitas vezes fazer mais e melhor do que o mínimo necessário. Deste conflito entre as possibilidades que o professor gostaria de explorar quando prepara sua aula e a necessidade de escolher em função do tempo limitado, nasce o que o autor chama **dispersão**, ou seja, “o professor depara-se com uma *constante: a multiplicidade de tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações e assuntos prementes*” (PERRENOUD, 1993, p. 63). A dispersão acompanha o professor tanto nos momentos de ensino como nos intervalos de tempo antes e depois das aulas, inclusive nos momentos que parecem favoráveis à concentração, como o trabalho de preparação realizado em sua casa.

A dispersão parece ser uma condição do exercício do trabalho docente e um de seus aspectos de natureza negativa reside no desconforto que provoca:

O desenvolvimento da dispersão produz no professor a sensação de não saber por onde começar, de não conseguir fazer nada de jeito, à força de querer fazer demasiadas coisas, de não saber já o que se começou, onde se ficou, o que ainda resta fazer, o que tem mais urgência... (PERRENOUD, 1993, p. 65)

Ainda no que tange à dimensão temporal, cerne do presente estudo, no âmbito da vida privada e profissional, Tardif (2002) traz outra perspectiva que diz respeito ao tempo na estruturação dos saberes docentes ao longo da vida e da carreira.

Partindo de uma análise sociológica sobre a atividade de trabalho, que modifica o trabalhador durante o processo em que se realiza, Tardif (2002) afirma que:

(...) Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando (...) um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2002, p. 56-57).

Tardif (2002) ressalta que este processo ocorre “sempre com o passar do tempo”, modificando inclusive o “saber trabalhar” do trabalhador; o tempo, então, é fator importante para se compreender como os trabalhadores aprendem a trabalhar, como dominam os saberes necessários à sua prática.

O autor chama a atenção para dois fenômenos: a “trajetória pré-profissional” e a “trajetória profissional” dos professores, ambos os processos primordialmente temporais. Sobre a trajetória anterior ao exercício da profissão, o autor mostra que se trata de um processo de socialização pré-profissional em que as experiências nos âmbitos familiar e escolar são determinantes para a estruturação dos saberes. De acordo com Tardif (2002), os estudos que tratam de histórias de vida e de socialização pré-profissional mostram que existe uma continuidade entre as experiências vividas anteriormente à escolha profissional e o conhecimento profissional do professor.

Comparando os dados da literatura com os de sua própria pesquisa, o autor demonstra que existem relações entre carreira, tempo e desenvolvimento de saberes profissionais. O saber profissional advindo da experiência é estruturado principalmente no início da carreira, sendo que, gradualmente, este processo leva à construção de uma identidade profissional do professor.

Tardif (2002) chama a atenção para o conceito definido por Giddens, **rotinização**, que demonstra a dimensão sócio-temporal do ensino uma vez que associa saberes, tempo e trabalho. Assim, o fenômeno de rotinização do ensino vai além do controle de acontecimentos por meio de modelos de ação simplificados, pois mesmo estes modelos de que o professor se vale se baseiam na aprendizagem de competências e práticas adquiridas ao longo do tempo.

Embora a perspectiva de tempo de que trata Tardif (2002) se refira a períodos ao longo da vida pessoal e profissional, suas idéias permitiram uma melhor compreensão de algumas diferenças encontradas durante a pesquisa entre professoras iniciantes e experientes, o que será desenvolvido nos resultados do presente trabalho.

Em síntese, ao percorrer as idéias que fundamentam esta pesquisa, pode-se perceber que compreender o trabalho do professor na sua relação com o tempo requer o

direcionamento do olhar para essas diferentes facetas que se complementam. Com base nos estudos realizados no Brasil e em outros países pode-se entender que o tempo é para o professor elemento de fundamental importância em seu processo de trabalho. A qualidade e o uso deste tempo estão condicionados a elementos do processo de precarização, como a intensificação do trabalho docente que conforma as condições objetivas em que o professor irá desenvolver sua atividade.

É nesta perspectiva que se direcionam os esforços de compreensão e interpretação da presente pesquisa e as facetas do tempo aqui abordadas são relevantes para o entendimento mais ampliado sobre a questão do tempo destinado ao preparo do ensino para além da sala de aula, enquanto atividade intrínseca ao trabalho docente.

Destacam-se como fundamentais para esta pesquisa as contribuições de Cunha(1999), Gimeno Sacristán (1999), Hypólito (1999) e Oliveira (2004) para a compreensão da docência enquanto profissão, considerando-se suas condições históricas, sociais e o processo de precarização que tem se ampliado nas últimas décadas.

Para análise da questão do tempo relacionado ao trabalho docente, os autores consultados apresentam diferentes perspectivas, todas relevantes e complementares, compondo as três facetas do tempo na atividade docente.

Sobre a faceta do tempo na sociedade em mudança as contribuições de Apple (1992), Correia e Matos (1999), Hargreaves (1992), Marcelo Garcia (1995) e Pérez Gómez (2001), possibilitaram identificar aspectos do trabalho docente relacionados à indissociação entre tempo institucional e tempo privado, gerando a invasão do primeiro sobre o segundo, à intensificação e ao controle de tempo e tarefas, fatores que levam à desconstrução da profissionalidade docente.

A respeito do tempo na dimensão da organização do trabalho, outra faceta destacada, contribuíram Siniscalco (2003), para definição do tempo de trabalho contratual; Sampaio e Marin (2004), para o entendimento de como o contexto e as condições de trabalho interferem na atividade docente no que se refere ao uso do tempo; Gimeno Sacristán (1998) e Gauthier (1998) para a definição da atividade de planejamento do professor, ou gestão da matéria, relacionada ao tempo e a quantidade de tarefas que demanda.

No que se refere à faceta do tempo no âmbito da dimensão privada e profissional, Perrenoud (1993) contribui para a compreensão do trabalho mental do professor, traduzido na experiência da **dispersão** e Tardif (2002), para a definição do tempo relacionado à constituição da experiência para saber trabalhar, ou seja, o tempo como fator primordial do

tornar-se docente. Guarnieri (1996) e Tardif (2002) trouxeram conceitos que permitiram entender diferenças entre professoras experientes e iniciantes manifestadas no processo da pesquisa.

No capítulo seguinte, **Escola, professoras e trabalho**, procuro apresentar a escola, sua organização e que atribuições confere às professoras, bem como o perfil e experiência profissional das docentes que participaram desta pesquisa.

2. ESCOLA, PROFESSORAS E TRABALHO

Para a realização da pesquisa foi escolhida uma escola estadual em que trabalhei como professora durante o primeiro semestre do ano de 2006. Esta escolha se deu devido ao bom relacionamento que mantive com a direção neste período, o que me fez julgar que, nestas condições, meu acesso à escola seria permitido sem maiores dificuldades. Outro fator que motivou esta escolha foi o fato de eu não ser uma estranha perante o corpo docente, o que julguei ser positivo na relação sujeito-pesquisador, pois, uma vez na qualidade de ex-colega, mesmo que por pouco tempo, eu poderia ter uma maior empatia e aceitação por parte das professoras.

No primeiro contato com a direção, ao solicitar a colaboração da escola e dos professores, fui informada que deveria enviar um documento solicitando autorização à Diretoria Regional de Ensino. Após receber resposta positiva da Diretoria, enviei documento semelhante à direção da unidade escolar, que autorizou minha entrada na escola como pesquisadora, desde que as professoras concordassem. A diretora me convidou a comparecer a uma reunião de trabalho coletivo das professoras para que eu pudesse me apresentar, falar sobre a pesquisa e esclarecer dúvidas que surgissem. Como a direção sugeriu o prazo de uma semana para que as professoras decidissem, coube-me visitá-las nas semanas seguintes para saber de suas respostas. Posteriormente, as professoras que concordaram em participar da pesquisa assinaram um termo de participação. Cópias dos três documentos citados encontram-se nos Apêndices A, B e C.

2.1 Informações sobre a escola

Para obter informações sobre a escola, além de consultar o Plano de Gestão e o Regimento da unidade escolar, recorri à observação durante o período de permanência da pesquisadora na escola. Foi possível organizar os dados sobre o funcionamento da escola, incluindo o trabalho das professoras, com base na consulta aos documentos citados e também na observação do cotidiano da escola.

Durante o período de abril a outubro de 2007 freqüentei semanalmente as reuniões de HTPC na escola. Estas reuniões ocorriam às segundas-feiras e terças-feiras, das 11:45h às 12:45h. Um destes dias era reservado para a reunião com a equipe escolar: a coordenadora, que comandava a pauta do dia, as professoras dos dois períodos, e, eventualmente, a diretora. Estas reuniões com a coordenadora não eram fixas na segunda ou na terça-feira, pois durante

algumas semanas estes dias eram invertidos, podendo esta alternância acontecer somente numa semana ou em várias, conforme as necessidades que iam surgindo para a coordenadora, que costumeiramente comunicava a mudança de data aos professores. Além desta reunião com a coordenadora, que ocorria na segunda ou na terça-feira, o HTPC nesta escola era organizado também em reuniões de cada série, conseqüentemente sendo alternado entre estes dois dias. Nas reuniões por série, como chamavam esse dia, as professoras se agrupavam pela série em que lecionavam, ocupando cada grupo uma sala. Desta forma, o primeiro instrumento construído foi o relatório de observação, em cuja elaboração seguiu as orientações de Bogdan e Biklen (1999) sobre o processo de escrita das notas de campo (p.169).

Terminada a observação na escola, eu procurava me retirar rapidamente e me dirigir diretamente para casa, no menor espaço de tempo possível, evitando distrações. Eu me colocava frente ao computador, e com base em algumas anotações muito econômicas, rascunhadas no campo, e principalmente forçando a memória, procurava descrever fielmente o que fora observado, na ordem dos acontecimentos, o que facilitava bastante a lembrança de cada detalhe. Acredito que este procedimento metodológico foi potencializado em virtude do curto espaço de tempo de observação, de aproximadamente uma hora. Um exemplo de como se configurou o relatório de campo encontra-se no Apêndice D. Nestas descrições, que compõem o relatório de pesquisa, constam de forma sistemática o registro da data, do dia da semana e da hora aproximada de início e de término da observação, horário este que não necessariamente coincidia com o horário fixo das reuniões (11:45h às 12:45), tendo eu por vezes chegado alguns minutos antes ou até após o mesmo. Da mesma forma, o momento de saída era adiantado ou, o que era mais comum, protelado por mais alguns minutos, conforme as circunstâncias mais ou menos interessantes de serem observadas. O procedimento de observação em si não seguia um roteiro prévio, configurando uma observação pouco estruturada (Laville & Dione, 1999), em que o olhar era dirigido mediante as hipóteses da pesquisa.

O acesso ao Regimento Escolar e ao Plano de Gestão do ano anterior, documentos elaborados pela escola, foi permitido apenas para consulta, não sendo possível reproduzir cópias dos mesmos, o que me obrigou a tomar notas manuscritas sobre os pontos que pudessem trazer informações relevantes sobre a escola e sua organização no que tange às prescrições de trabalho para as professoras. Por este motivo, as citações desses documentos não mostram páginas.

Quanto ao primeiro documento (Plano de Gestão), a homologação foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo no mês de setembro de 2006. Já o Regimento da escola data de 2004. A escola é mantida pelo Governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Educação, está localizada na zona urbana da cidade de Araraquara e funciona desde 1957. Desde o ano de 2000 oferece o Ensino Fundamental de Ciclo I. Anteriormente essa escola atendia também ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, mas com o processo de reorganização das escolas iniciado em 1995 no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1995), passou a atender exclusivamente os anos iniciais do Ensino Fundamental.

São apontados como objetivos da escola a elevação da qualidade do ensino, a formação de cidadãos, a promoção da integração entre escola e família, ambientação favorável ao estudo e ao ensino, o estímulo da participação e da solidariedade na comunidade, o trabalho com o conhecimento que possibilite o entendimento e a atuação dos alunos no mundo, a promoção da cultura da não-repetência e da aprendizagem escolar, entre outros. (Plano de Gestão, 2006)

A partir de 2004, iniciou-se o funcionamento na escola de uma Sala de Recursos, que oferece atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais, especificamente portadores de Deficiência Mental. No ano de 2006 passou a funcionar na escola também uma Classe Especial para Deficientes Auditivos (D.A.). Conforme o Plano de Gestão consultado, o total de alunos matriculados na escola é de 512, que freqüentam ao menos um dos três tipos de atendimento oferecido pela escola, uma vez que há alunos freqüentando o ensino regular e que também são atendidos pela Sala de Recursos. Os alunos da escola são oriundos de 11 bairros diferentes, cujos pais, em sua maioria, têm escolaridade até a 4ª série do Ensino Fundamental. São poucos os pais que completaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio, e uma parcela mínima dos pais possui Ensino Superior. Há também alguns pais analfabetos. Quanto à situação sócio-econômica das famílias dos alunos, 70% têm renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos. Há muitos pais desempregados ou subempregados, o que gera para a escola a demanda de suprir as necessidades básicas de material escolar para os alunos. Vários alunos da escola também são beneficiados pelo programa Bolsa Escola Federal.

Sobre os recursos humanos, há os funcionários mantidos pelo Estado: 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica, 19 professoras, 1 professora readaptada, 1 secretário de escola, 4 agentes de organização escolar, 1 agente de serviços escolares e 1

zeladora que é também funcionária da escola. Mantidas pela prefeitura, há duas merendeiras. Mantida com recursos do FDE, por meio da APM, há uma auxiliar de serviços gerais que é responsável pela limpeza do prédio. É curioso notar que somente uma funcionária tem a função de manter a escola limpa, o que seria impossível a uma única pessoa. Este fato permite supor que, em razão da necessidade, outras funcionárias não especificamente contratadas para a limpeza sejam designadas para esta tarefa pela direção da escola.

No Plano de Gestão há o registro de alguns problemas no espaço físico da escola como um todo, relacionados ao tempo de construção do prédio, que data de 1957, tais como, a necessidade de reforma na parte hidráulica, elétrica, no piso dos corredores, no telhado do prédio, bem como, a falta de cobertura na quadra onde acontecem as aulas de Educação Física.

Sobre os recursos físicos, materiais e humanos que permitem o funcionamento da escola, o Plano de Gestão cita de modo sucinto que há um número de salas de aula suficiente, que há uma quadra cimentada, não coberta, onde acontecem as aulas de Educação Física. Há também na escola uma Sala de Leitura, uma Sala de Vídeo, uma sala destinada ao Programa Escola da Família.

Na Sala de Leitura encontram-se enciclopédias, dicionários, mapas, globos terrestres e livros para-didáticos em quantidade suficiente para atender a todos os alunos. Parte destes livros é distribuída nas salas de aula, compondo “Cantinhos de Leitura”. No Plano de Gestão consta também que, semanalmente e em horários pré-determinados, os professores devem utilizar com os alunos os diferentes espaços pedagógicos, como Sala de Leitura (para a realização de pesquisas e leitura de livros) e Sala de Vídeo (para exibição de filmes com a finalidade pedagógica). Existe também na escola uma televisão e um vídeo em suporte móvel que pode ser deslocado para as salas de aula em situações em que haja necessidade. São utilizadas fitas de vídeo e DVDs de um acervo da própria escola ou fitas e DVDs alugados pelas professoras. Quanto ao programa Escola da Família, que funciona aos finais de semana na escola, são oferecidas atividades esportivas, lúdicas, jogos, artesanato, etc.

De acordo com o Plano de Gestão, há na escola recursos suficientes para atender às necessidades do trabalho docente, constando seguintes itens: mimeógrafos, aparelho de som com CD, televisores, vídeos e DVD, antena parabólica, materiais pedagógicos como ábaco, material dourado, etc., mapas, globo terrestre. Conforme foi possível notar durante a permanência na escola, há também uma máquina copiadora que não é citada como recurso para as professoras, porém é utilizada pelas mesmas para produzir materiais para os alunos,

sendo observado o limite de 1 cópia por aluno na semana. Estas cópias solicitadas pelas professoras são feitas pelos funcionários da secretaria e são colocadas à disposição das professoras na sala dos professores, em caixas próprias, com identificação da série e da professora que fez o pedido.

A reposição dos materiais gastos é tratada no Plano de Gestão como uma atribuição da APM (Associação de Pais e Mestres):

Materiais da escola que vão se desgastando com o tempo, como cortinas, quadros, lâmpadas, são repostos com os recursos da APM.

Os membros da APM comparecem às reuniões regularmente e trabalham ativamente nas promoções que objetivam arrecadar fundos: festas, cantina escolar, venda de cachorro-quente e sorvetes. (Plano de Gestão, 2006)

Outras informações sobre o funcionamento da escola foram conseguidas informalmente, por meio de relatos da coordenadora e de professoras, além da observação realizada durante minha permanência na escola. O horário de funcionamento atual se dá entre 7:00h e 18:00h. No período da manhã, compreendido entre 7:00h e 11:30h, funcionam duas turmas de segunda série⁶, três turmas de terceira série, duas de quarta série e apenas uma turma de primeira série. Já no período da tarde, entre 13:00h e 17:30h, funcionam três turmas de primeira série, três de segunda série, três de terceira série e duas turmas de quarta série, conforme pode ser observado abaixo, na **distribuição das séries e turmas regulares pelos períodos** matutino e vespertino:

<i>Períodos</i>	<i>Séries e turmas</i>			
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Manhã	A	A, B	A, B, E	A, B
Tarde	B, C, D	C, D, E	C, D	C

No ensino regular, há em média 30 alunos por sala. O funcionamento da escola tem início às 7:00h, com a entrada dos alunos por um pequeno portão de ferro, na rua lateral à fachada da escola. Esta entrada de alunos no período da tarde, porém, tem início antes do horário determinado (13:00h), uma vez que freqüentemente foi possível observar que antes deste horário já havia crianças aguardando no pátio. As professoras vão ao pátio onde os alunos formam filas, ordenadas desde a primeira até a quarta série, e conduzem os alunos em fila até as salas de aula.

⁶ Nos relatos será mantida a denominação *série*, utilizada pela escola para definir as turmas. Esta denominação está inclusive registrada nos documentos da escola (Plano de Gestão e Regimento Escolar).

O recreio das primeiras e segundas séries ocorre, no período da manhã, entre 9:15h e 9:30h, e no período da tarde, entre 15:15h e 15:30h. Neste curto espaço de tempo a maioria das professoras se reúne na sala dos professores para um breve descanso. Ao soar o sinal, vão ao pátio para conduzir os alunos até a sala novamente. Pela manhã, às 9:45h, e à tarde, às 15:45h, tem início o recreio das terceiras e quartas séries, que também tem duração de 15 minutos.

Às 11:30h inicia-se a saída dos alunos que freqüentam o período da manhã, e às 17:30h acontece a saída dos alunos do período da tarde. As professoras conduzem os alunos em fila até um espaço próximo a um alambrado, com uma abertura por onde passam os alunos. Atrás deste alambrado aguardam muitas mães e pais que vêm buscar seus filhos pessoalmente, provavelmente porque moram nas proximidades da escola. Podem-se observar vários ônibus de uma empresa contratada pela prefeitura e veículos particulares de transporte escolar estacionados na rua lateral da escola, aguardando os alunos.

2.2 Atribuições das professoras

Ao consultar o Regimento Escolar, no Título V, intitulado “Da organização Técnico-Administrativa”, no Capítulo VI, “Do corpo docente”, encontra-se o artigo 52, que define as incumbências dos professores da escola no exercício de suas funções:

- “I- Participar da elaboração da proposta pedagógica;
- II- Elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de baixo rendimento;
- V- Cumprir os dias letivos e a carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI- Ministrar aulas e organizar o trabalho coletivo em sala de aula, de acordo com preceitos e técnicas pedagógicas atualizadas, conduzindo-os com amor e dedicação humana, para que se tornem aptos a definir-se em opções básicas da vida pessoal e comunitária.
- VII- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
- VIII- Atualizar-se quanto aos conhecimentos específicos das disciplinas, áreas de estudo e atividades que constituem o seu campo de trabalho;
- IX- Não tratar de assuntos alheios à classe em sala de aula;**
- X- Tratar todos com urbanidade;
- XI- Negar-se a opinar quando não estiver seguro e defender com propriedade seu ponto de vista;
- XII- Apresentar-se trajado com moderação;**
- XIII- Manter disciplina em sala de aula, buscando formar indivíduos participativos de forma ativa e responsável;

XIV- Constituir para os alunos e a comunidade exemplo de dedicação ao trabalho, honradez e elevado padrão moral;

XV – Todos os servidores desta unidade escolar que compõem a organização técnico-administrativa, conforme dispõe este Regimento Escolar, terão a complementação de seus direitos e deveres ao que dispõem as demais legislações que lhe forem pertinentes e/ou específicas.

XVI- Obedecer aos termos da legislação do ensino desta unidade de ensino;

XVII- Transmitir o saber de forma a desenvolver no aluno a capacidade de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convivência, cooperação, decisão e ação;

XIX- Proceder à avaliação do rendimento do aluno em termos de objetivos propostos, como processo contínuo que acompanha o aprendiz, levando em consideração todos os aspectos do comportamento do aluno e utilizar os resultados para se orientar na seqüência e reformulação do planejamento curricular, atendendo às necessidades individuais e de grupos.

XX- Documentar os resultados obtidos através de observações, dados de auto-avaliação e avaliação cooperativa de forma que possam ser levados ao conhecimento do aluno, pais, demais professores e especialistas da escola.”

Este tipo de controle do trabalho do professor não é algo casual e nem recente, como demonstram Apple e Teitelbaun (1991), ao trazerem em todos os seus detalhes um contrato padronizado referente à escola elementar dos Estados Unidos, com os dizeres “Contrato de professora – 1923”, que, em consonância ao momento histórico, proíbe a contratada de se casar, de estar fora de casa entre 8 da noite e 6 da manhã, de frequentar sorveterias, de deixar a cidade sem permissão, de fumar, beber, andar na companhia de homens, vestir roupas coloridas, tingir o cabelo, maquiarse, etc. Além disso, o contrato determina que a professora contratada deverá vestir duas combinações, conservar limpa a sala de aula varrendo e esfregando o chão e limpando o quadro-negro. De acordo com Apple e Teitelbaun (1991), este contrato ilustra uma das formas como o ensino e o currículo têm sido controlados, o que tem relação com o fato do ensino ter sido construído pelo trabalho de mulheres, uma vez que “o controle do ensino sempre teve estreitas conexões com pressões sociais e ideológicas fora da educação”.(p. 63)

No que tange a tais controles, no regimento da escola em que se realizou o presente estudo, nota-se nos artigos IX, XII e XIV, respectivamente, as recomendações para que o docente não trate em sala de aula de assuntos alheios à classe, para que apresente moderação no trajar-se e para que constitua um exemplo de dedicação, honradez e moralidade.

Na presente pesquisa também se encontrou no hábito de limpar a sala de aula mantido por uma professora participante o resquício desta questão da feminização de algumas tarefas, sociologicamente atribuídas às mulheres, como o cuidar, a higiene. A ausência de

funcionários em número suficiente para efetuar a limpeza leva a professora a reforçar tais características, apesar de desviantes da função docente.

Para os autores, o ensino requer **um conjunto de ações qualificadas e auto-refletidas** e um **processo de trabalho** muito diferente de outras ocupações. A racionalização e a padronização do trabalho na sociedade trazem como consequência a **separação entre concepção e execução**, que por sua vez leva à **desqualificação** do trabalhador. Em razão dos controles e avaliações externos à escola, a desqualificação observada em outras profissões está se fazendo cada vez mais presente entre os professores que ao deixar de planejar e controlar uma grande parte do seu trabalho vão aos poucos perdendo as habilidades específicas, o controle do tempo e o conhecimento que fazem do ensino uma atividade profissional (APPLE e TEITELBAUN, 1991, p. 64-67). Estas idéias são muito atuais quando se observa o que ocorre hoje com o ensino no Brasil, principalmente no que se refere ao controle e avaliação por agentes externos ao contexto escolar⁷.

Sobre as prescrições legais quanto ao tempo de trabalho do professor, foi constatado que na rede estadual de ensino o professor tem parte da jornada de trabalho definida como Horário de Trabalho Pedagógico, em que não está em atividades com alunos. Parte deste horário de trabalho pedagógico deve ser cumprida na escola, e outra parte em local de livre escolha pelo docente. (SÃO PAULO, 1997).

A conquista histórica das **horas-atividade**⁸ na rede de ensino do estado de São Paulo é descrita por Cação (2001) em sua tese de doutoramento. Seu trabalho trata de investigar como se organizou o trabalho do professorado da escola pública do Estado de São Paulo, focando, do ponto de vista histórico, a **Jornada de Trabalho Docente**. De acordo com a autora, legalmente, a hora-atividade foi estabelecida pelo Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo, em 1974.

Atualmente, a composição do horário de trabalho do professor no Estado de São Paulo se dá conforme a Lei Complementar nº. 836/1997 do Governo do Estado de São Paulo. No artigo 13 dessa lei, conforme a quantidade de horas de atividade do professor com os alunos, determina-se o cumprimento de 2 a 3 horas de trabalho pedagógico na escola, destinadas à realização de “reuniões, atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas

⁷ Refiro-me aqui a formas de avaliação e controle do trabalho docente como Saresp, Prova Brasil, Proposta Curricular do Estado de São Paulo, entre outros, que cada vez mais estão interferindo no cotidiano das escolas e retirando autonomia dos professores.

⁸ Hora-atividade pode ser considerada outra denominação da Hora de Trabalho Pedagógico ou Horário de Trabalho Pedagógico.

pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos”. (SÃO PAULO, 1997) Outra parte das horas de trabalho pedagógico, até 4 horas semanais, conforme a jornada do professor, pode se dar em local fora da escola, escolhido pelo professor e se destinam “à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos”. (SÃO PAULO, 1997, Artigo 13, Parágrafo Único).

Quanto à organização das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), o Plano de Gestão da escola define que serão realizadas na segunda-feira e na terça-feira, das 11:45h às 12:45h, com a presença de todos os professores.

Os HTPC serão realizados semanalmente procurando privilegiar a formação e a capacitação do educador, bem como a troca de experiências e confecção de atividades diversificadas, o contato com textos interessantes sobre as diferentes práticas educativas, didática, estratégias de ensino, metodologia e concepções teóricas, priorizando a informação e o contato do professor com a realidade da pesquisa educacional. (Plano de Gestão, 2006)

Observando a dinâmica da escola e conversando com as professoras, constatei que foi estabelecido um acordo entre a direção e as professoras no que se refere à distribuição do HTPC. Um dia a reunião seria dirigida pela coordenadora e no outro dia as docentes se reuniriam conforme a série em que lecionam. Conforme já mencionado, estas reuniões eram alternadas e eventualmente ocorreram trocas dos dias. Desta forma, pude presenciar tanto as reuniões das professoras de primeira série e de segunda série, quanto as reuniões em que estavam presentes todas as professoras da escola, sob o comando da coordenadora.

Sobre a função de coordenador pedagógico da escola, o Plano de Gestão define que é de sua responsabilidade a “socialização e multiplicação dentro da Unidade Escolar de cursos e reuniões e capacitações das quais participou na Oficina Pedagógica ou em cursos de entidades competentes”, dentre outras atribuições. Esta “socialização” foi observada durante as HTPC com a coordenadora, em que a mesma repassava os cursos que fazia na Oficina Pedagógica. Além disso, no Plano de Gestão estava definido um temário com 26 itens a serem desenvolvidos e estudados durante as HTPC na escola, o que parece ser muito para as duas horas semanais de que as professoras dispõem na escola.

Sobre as atribuições do corpo docente, no Plano de Gestão são considerados de responsabilidade do professor os procedimentos de avaliação (contínua e diagnóstica), os registros de observações de alunos, a recuperação (paralela e contínua), “o planejamento das aulas e atividades e a organização da rotina de sala de aula”.

Também é previsto no Plano de Gestão que os professores realizem “projetos especiais”. São eles: atividades de recuperação da aprendizagem e orientação de estudos; organização e utilização de diferentes espaços pedagógicos na escola (vídeo, sala de leitura, quadra, informática, etc.); grupos de estudo e pesquisa (desenvolvimento de pesquisas com alunos); cultura e lazer e outros projetos de interesse da comunidade.

O projeto de “cultura e lazer” visa integrar escola e comunidade em momentos de cultura e lazer, tais como palestras, teatro, passeios, etc. Quanto ao item “outros projetos de interesse da comunidade”, são mencionados oito diferentes projetos (comemorações, música, valores, arte, conhecimento, emoções, jornal, temas transversais e paradidáticos). Estes projetos pretendem valorizar e resgatar a cultura, as comemorações e as tradições populares, desenvolver a musicalidade por meio do canto de hinos cívicos e cantigas populares, promover a educação de valores e emoções, divulgar o conhecimento escolar, fazer a releitura de obras de arte e trabalhar temas paradidáticos e transversais ao currículo tais como: sexualidade, meio ambiente, ética, etc.

Com relação ao projeto de *atividades de recuperação da aprendizagem e orientação de estudos*, este contempla alunos das classes regulares no intuito de:

assegurar outros mecanismos de recuperação e orientação de estudos, além dos já existentes no regimento escolar em vigor, oferecendo oportunidades diversificadas de aprendizagem através de metodologias e estratégias inovadoras, visando o atendimento aos alunos com defasagem ou lacunas claramente diagnosticadas, não supridas através das atividades de recuperação contínua desenvolvidas sistematicamente pelo professor no contexto das respectivas aulas. (Plano de Gestão, 2006)

De acordo com o Plano de Gestão, este projeto de recuperação será avaliado continuamente pela Direção e Coordenação Pedagógica, por meio de uma ficha individual do aluno, onde o professor anotará as dificuldades e avanços obtidos nas ações de recuperação, bem como os re-direcionamentos da prática pedagógica que se façam necessários.

Note-se que alguns itens do Plano de Gestão denominados por *projetos*, podem ser considerados na verdade uma parte do trabalho próprio que a escola deve desenvolver, não como projeto, que pode ou não vir a acontecer num determinado ano letivo, mas como programação que o professor desenvolve atrelada ao currículo, como é o caso da recuperação da aprendizagem e da orientação de estudos.

Marin e Sampaio (2004) apontam que algumas orientações da legislação de ensino vigente sobre o currículo do ensino fundamental:

induzem a uma organização do ensino por projetos que expressem, ao mesmo tempo, articulações entre disciplinas e relações com questões

sociais, ou de “vida cidadã”, nos termos oficiais, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A proposta pedagógica recai, portanto, sobre conteúdos e formas de ensino, aspectos entranhados, que não se separam, mas podem assumir proporções diferentes em diversos arranjos do mesmo discurso. (...) (SAMPAIO e MARIN, 2004, p.1217)

De acordo com Marin e Sampaio (2004), os projetos assumem diferentes conotações diante das condições desfavoráveis em que se realiza o trabalho escolar. As autoras citam o exemplo de um diretor de escola que, frente à precariedade de condições materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, se vale de iniciativas individuais de alguns professores e as declara como “projetos”, como forma de receber recursos para a escola. Desta forma, o que é declarado como projeto pode não ser algo efetivo na prática.

Talvez esteja ocorrendo algo parecido na escola em que se realizou a presente pesquisa. Não se observaram menções das professoras investigadas a respeito destes projetos, talvez pelo fato de não terem sido diretamente questionadas a esse respeito. Mas em razão da quantidade de projetos declarados no Plano de Gestão, pelo tempo de observação na escola e pelo conteúdo das entrevistas, era de se esperar que fossem citados pelas professoras em algum momento, mas isso não ocorreu.

Ao se verificar nos documentos da escola os deveres postos aos professores, nota-se que são numerosos e complexos, extrapolando os deveres meramente escolares no sentido de uma colaboração com a articulação escola-família-comunidade. Um exemplo dessa ampliação dos papéis dos professores e da escola com conseqüente ocupação do tempo de ensino foi observado no HTPC em meados de agosto, quando foi apresentado às professoras um projeto denominado “O Brasileirinho”⁹, que contava com um material semelhante a uma cartilha que seria distribuída para as professoras e alunos das primeiras e segundas séries.

Esta cartilha, contendo ilustrações para colorir e pequenos textos (em forma de fala dos personagens) sobre segurança, prevenção a acidentes e às drogas, deveria ser trabalhada pelas professoras junto aos alunos ao longo de alguns meses. Ao final da cartilha havia uma folha de redação a ser elaborada pelos alunos, que seria encaminhada a um psicólogo para identificação de possíveis casos de envolvimento do aluno em situações de risco. Se houvesse identificação de algum problema, os responsáveis retornariam o caso à escola antes de fazer

⁹ Este projeto não estava nomeadamente previsto no Plano de Gestão, mas de acordo com o documento se enquadraria no item “Outros projetos de interesse da comunidade”. Não era o único projeto de prevenção e combate às drogas na escola, já havia outro com a mesma temática, denominado PROERD, que também ocupava o tempo de ensino em sala de aula, com a diferença de não ser ministrado pelas professoras, mas por policiais militares para as quartas séries.

uma denúncia formal. O início do projeto na escola seria marcado por uma aula inaugural, com a presença do funcionário da empresa de transporte e da polícia federal.

É preciso salientar que o projeto veio de fora da escola, partia de uma empresa (que provavelmente teria deduções nos impostos) de transporte rodoviário da cidade em parceria com a polícia federal e pretendia usar as professoras e seu espaço de tempo de sala de aula para trabalhar questões de relevância social, mas sem relação direta com a função específica da escola.

O fato acima citado (de uma demanda externa à escola interferindo no trabalho das professoras) parece ser um exemplo dentre as muitas mudanças identificadas por Pérez Gómez (2001) que implicam a transformação do trabalho docente. O autor afirma que, ao tentar responder à complexidade social, a estrutura e o funcionamento da escola se complica, com reflexos na atuação do professor, e assim, a função docente se torna mais complexa e intensificada.

A esse respeito, Oliveira (2004) adverte que muitos dos papéis que o professor é obrigado a desempenhar não fazem parte de seu preparo e de sua formação, porém ele é chamado a exercê-los pelo fato de a escola pública assumir estas variadas funções no campo da assistência social, da saúde, etc. Este quadro de exigências tem contribuído para que o professor desenvolva o sentimento de perda de identidade profissional, pois muitas vezes o ensino é deixado de lado.

Para Sampaio e Marin (2004), “a organização do ensino em ciclos, com foco na reordenação do processo de aprendizagem dos alunos (...), tem conseqüências sobre a prática docente e também recai sobre o conteúdo e a forma em que se expressa o currículo”. (p. 1217-1218) Assim, as mudanças pretendidas pelas alterações curriculares são complexas e comprometidas pela precarização do trabalho escolar. O trabalho centrado nos projetos deixa de lado a função disciplinadora presente na organização pedagógica centrada na transmissão cultural, e o papel do aluno se distancia da identidade de estudante.

Com relação à presença de elementos da cultura da comunidade na configuração do trabalho escolar, é preciso considerar alguns aspectos que dizem respeito à atuação pedagógica do professor. De acordo com Pérez Gómez (1998), a tentativa da escola de aproximar a cultura popular da cultura acadêmica como forma de transformar o conhecimento empírico dos alunos cria um desafio didático: o de superar a aprendizagem significativa para se alcançar a *aprendizagem relevante*, isto é, aquela que leva a uma transformação do pensamento cotidiano do aluno. Se a cultura vivenciada, ao ser trabalhada na escola, não

configurar uma concretização da cultura social da comunidade, com suas dinâmicas próprias, pode tornar-se algo artificial, com a simplificação e distorção dos problemas ao se valorizar a aprendizagem teórico-acadêmica, que não se aplica aos problemas do cotidiano. Assim:

a cultura popular dificilmente adquire significação prática que a aprendizagem relevante requer. Os conceitos das disciplinas não se mostram como ferramentas com potencialidade prática para analisar e organizar a intervenção do indivíduo e do grupo nos problemas de sua vida cotidiana, entre os quais se encontra sua própria vida como escolar (Pérez Gómez, 1998, p. 95).

Com base nestas considerações de Pérez Gómez, é possível se dimensionar qual seria o nível desejável de elaboração que o professor teria que alcançar em seu trabalho para que conseguisse atingir a aprendizagem relevante de seus alunos. O professor deveria ter um conhecimento consistente sobre a cultura social da comunidade que estivesse presente no currículo trabalhado, incluindo aspectos como práticas e dinâmicas desta cultura. Além disso, o professor deveria associar estes elementos a aspectos da cultura acadêmica, de forma a produzir nos alunos uma transformação do conhecimento comum. Isto parece algo bastante complexo, que demandaria considerável tempo para estudo e reflexão. Desta forma, é possível supor que a quantidade de projetos que a escola propõe, incluindo os relacionados aos interesses da comunidade, demandaria para os professores longo tempo de preparação. Será que os professores têm condições de dispor deste tempo?

2.3 As professoras participantes da pesquisa

Para recolher informações sobre como as professoras se organizam para preparar o ensino, em que local, em que tempo e com quais recursos o fazem, que registros têm desse trabalho, foram utilizados, além da observação, o questionário e a entrevista. Foi também solicitado para as 5 professoras participantes que elaborassem um registro escrito narrando um dia de trabalho, além de serem examinados seus registros de aulas e modelos de atividades que eram produzidos e trocados pelas professoras durante as reuniões de HTPC.

O questionário foi construído com base nas questões de pesquisa no intuito de colher informações preliminares sobre a formação, a experiência profissional e organização do trabalho das professoras. Este instrumento teve uma primeira versão submetida a um teste com uma professora de cidade vizinha, para identificação de falhas e aprimoramento do instrumento. A partir do questionário-teste respondido, algumas alterações foram necessárias até que se chegou à versão utilizada nesta pesquisa, que se encontra no Apêndice E.

Em continuidade ao que foi respondido pelas professoras no questionário, e tentado verificar e completar as informações até então coletadas, foi elaborado um roteiro preliminar de entrevista semi-estruturada, que em conjunto com a orientadora da pesquisa, foi analisado e alterado de forma a se tornar mais preciso. Também houve necessidade de se elaborar perguntas específicas e individuais para duas professoras, para esclarecer algumas dúvidas que surgiram na leitura de suas respostas ao questionário. Este processo não pôde ocorrer com uma das professoras, que não entregou o questionário no prazo previsto, o que fez com que sua entrevista fosse realizada com poucas informações prévias. Tanto o roteiro comum como os roteiros individuais encontram-se nos Apêndices F, G, H.

A preocupação no momento imediatamente anterior a cada entrevista foi criar um clima de empatia, de forma que a professora entrevistada ficasse à vontade para se expressar livremente. As entrevistas tiveram um tom de conversa, não seguindo rigidamente o roteiro de questões, que serviu mais como um fio condutor, um guia para a pesquisadora. Este modo de conduzir a entrevista é defendido por Zago (2003), ao tratar de sua forma de apropriação do instrumento em seus trabalhos de pesquisa:

(...) Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. (...) (p. 295)

Com consentimento das professoras, cada uma das cinco entrevistas foi gravada, e posteriormente transcrita. Uma amostra destas transcrições encontra-se no Apêndice I. De acordo com Zago (2003), a importância da gravação da entrevista reside na maior completude em relação às anotações e na liberdade que confere ao pesquisador, pois sem ter que se preocupar em registrar o mesmo pode *conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização* (ZAGO, 2003, p.299).

Durante a transcrição das entrevistas fui percebendo que era necessário retomar alguns detalhes que não haviam sido mencionados, não se justificando porém um novo encontro para isso. Recorri então ao contato por telefone, por meio do qual pude esclarecer em breves conversas com as professoras os pontos que haviam deixado dúvida.

Outra fonte de dados foram os diários de aula, que se mostraram importantes para se verificar os tipos de atividades que cada professora elaborava para suas aulas e o grau desta elaboração, ou seja, o exame destes diários teve o propósito de se obter pistas sobre o tempo dispensado para o preparo das aulas em função das atividades ali registradas. Ao final do

período de observação, as professoras me cederam por alguns dias seus registros de aula, que foram examinados, parcialmente fotografados ou digitalizados, e logo devolvidos.

A solicitação para que cada professora registrasse por escrito um dia de trabalho foi considerada, enquanto instrumento de pesquisa, como forma de verificação e detalhamento dos dados obtidos com os outros instrumentos mencionados anteriormente. Além disso, ao permitir que as professoras se expressassem livremente por meio da escrita sobre um tema tão cotidiano, tais registros trariam detalhes que, ao serem confrontados com os dados oriundos do questionário e da entrevista, possibilitaria a identificação mais precisa das rotinas de trabalho e das formas de organização do tempo, indicadas pelas professoras. O modelo utilizado pode ser encontrado no Apêndice J.

Foram também coletadas amostras de atividades produzidas pelas professoras para uso com os alunos. Estas atividades consistiam em exercícios reproduzidos em mimeógrafo a álcool, sendo este ainda o principal recurso de que dispõem as professoras para confecção de materiais para os alunos.

A leitura das informações obtidas por meio do questionário e da entrevista individuais permitiu organizar os dados em quadros e tabelas, que serviram de base para análise posterior. Neste processo houve a elaboração de agrupamentos preliminares das informações, que permitiu uma visualização do que seriam os dados relevantes para composição dos quadros e tabelas. Exemplos destes agrupamentos preliminares encontram-se no Apêndice L. Os quadros constituem uma síntese do perfil das professoras (formação e experiência profissional) e das atividades relacionadas ao preparo do ensino. Já as tabelas foram estruturadas de forma a sintetizar as relações entre tempo e trabalho, bem como a relação entre distribuição do trabalho e carga-horária. Por meio das tabelas também foi possível arrolar as atividades docentes realizadas fora da sala de aula, tanto no interior da escola quanto no ambiente exterior a ela.

Participaram da pesquisa cinco professoras de uma mesma escola de ensino fundamental da rede pública estadual de Araraquara. Lecionavam para a primeira série¹⁰ duas professoras iniciantes, **Laura** e **Marina**, com menos de 2 anos de atuação, e duas professoras experientes, **Eni** e **Isa**, com mais de 12 anos lecionando nesta mesma série, além dos outros anos de trabalho com outras séries e em outras escolas. A professora **Maria**, também considerada experiente, contava com 11 anos de docência e lecionava pelo segundo ano

¹⁰ Por ser empregado pelas professoras e pela direção para definir os anos escolares, decidi manter o termo “série” ao descrever aspectos do trabalho das professoras.

consecutivo para a segunda série. O perfil destas professoras pode ser visualizado melhor no Quadro I, que condensa as informações sobre a formação acadêmica e motivação para escolha do magistério e à experiência profissional das docentes.

É interessante notar os momentos de escolarização por que passaram as professoras, que tiveram sua formação profissional durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, com exceção de Isa, que em 1983 já se formava no ensino superior.

De acordo com Giovanni, Guarnieri e Marin (2004, p. 172), a partir da década de 1950, com expansão da escolaridade, a escola foi se distanciando do perfil tradicional e caminhando em direção ao perfil da escola popular de massas. No período de 1940 a 1960, as autoras identificam, no que concerne à formação geral do professor, “a existência de certas condições de formação familiar, de domínio dos conteúdos a serem ensinados, condições culturais para o exercício da docência nas séries iniciais” (p. 173). A professora Isa foi provavelmente alfabetizada por professores formados neste perfil.

Nas décadas de 1960 e 1970 a formação dos professores primários foi profundamente alterada, tornando-se “uma habilitação ao lado de outras, de menor prestígio, em um curso profissionalizante” (GIOVANNI, GUARNIERI e MARIN, 2004, p. 173). De acordo com as autoras, estudos realizados durante a década de 1980 dão vários indícios de uma desqualificação do processo de ensino nas séries iniciais. (p. 175)

Paralelamente, estudos sobre cursos de formação e egressos dos mesmos apontaram, no final da década de 1970 e década de 1980, indícios de despreparo de alunos concluintes e professores iniciantes, condições precárias de formação quanto aos currículos, atividades práticas e estágios, perfil dos candidatos, aspectos econômicos, políticos e sociais, que deveriam estar envolvidos na formação, desconhecimento da escola e alunos reais revelando um quadro em que as condições anteriores não estavam superadas, mas agravadas, acrescidas da deterioração das condições materiais de trabalho tanto nos cursos quanto ao exercício da profissão. (GIOVANNI, GUARNIERI e MARIN, 2004, p. 175).

Já na década de 1990, as crianças (Laura e Marina passaram pelo processo de escolarização inicial nesta década) foram “submetidas a processo de ensino e aprendizagem com professores, os quais, quando certificados, eram egressos dos frágeis cursos de formação” da década de 1980. (GIOVANNI, GUARNIERI e MARIN, 2004, p. 176)

São estas professoras, portanto, formadas em diferentes momentos, mas todas num contexto de crescente desqualificação da escola, que dão materialidade a este estudo ao revelarem suas práticas, angústias e fragilidades ao olhar de uma pesquisadora.

Quadro I – Perfil das professoras e experiência profissional

Professora	Ano de nascimento	Formação acadêmica			Motivação para escolha do magistério	Início no magistério	Situação funcional atual	Ingresso na escola	Classe/ período	Opção pela série/ motivo	Série preferida/ motivo	Tempo em que atuou em cada série	Outro trabalho/ ingresso/ período e série
		Ensino Médio/ ano conclusão	Ensino Superior/ ano conclusão/ instituição	Outros cursos superiores/ ano conclusão / instituição									
Laura	1983	Ensino Médio com HEM/ 2001	Pedagogia/ 2005/ Unesp		“Sempre quis e soube que seria professora”	2006 1ª série	Efetiva desde 2006	2007 (com sede em outra escola)	1ª D - Tarde	Sim/ única 1ª série que sobrou na atribuição e “torci pra ninguém escolher na minha frente”	1ª série/ tem mais prazer em lecionar; assustase com 3ª e 4ª (alunos independentes, respostas)	1ª série: 2 anos	Não
Marina	1983	Ensino Médio/ 2000	Pedagogia/ 2005/ Unesp		Gosto pela leitura e escrita relacionado à educação/ A mãe foi coordenadora de escola: “achei que eu também faria isso. (...) Ir para a sala de aula era minha última opção”.	2006 – professora eventual em escola municipal	Efetiva desde 2007	2007 (com sede em outra escola)	1ª C - Tarde	Sim/ problemas de disciplina são menores/ boa idade para ensinar valores e regras/ valores distorcidos não estão “enraizados”	1ª série/ encantamento com as crianças/ gratificação em poder acompanhar os primeiros passos do aluno no mundo da leitura e da escrita	1ª série: 1 ano 4ª série: 6 meses;	Não
Eni	1965	2º grau/ 1982 E HEM/ 1985	Pedagogia/ 1989/ Particular	Educação Artística/1987 Particular	Professora de literatura do 2º grau	1986 4ª série	Efetiva desde 1991	2000	1ª B - Tarde	Sim/ facilidade no trato com crianças 12 anos	1ª série/ facilidade no trato com crianças	1ª série: 12 anos 3ª e 4ª série: 8 anos	Sim/ manhã/ Profª Educação Artística de 5ª a 8ª e Ensino Médio
Isa	1954	2º grau/ 1972 e HEM/ 1974	Pedagogia/ 1983/ Unesp	Mestrado em Educação Especial/ 1993/ UFSCar	Iniciou o curso para ocupar-se e começou a lecionar a pedido da professora de Estágio	1974 magistério	Efetiva desde 1983	2000	1ª A – Manhã	Sim – percepção do progresso da criança (ler e fazer as atividades sozinha, sem ajuda)	1ª série / percebe-se o progresso da criança (ler e escrever sozinha)	1ª série: 13 anos; 3ª e 4ª séries; classe aceleração/ recuperação de ciclo: 2 anos; Magistério: 10 anos/ APAE: 20 anos	Sim/ 2004/ à tarde/ crianças de 6 a 14 anos, em centro de educação complementar do município
Maria	1962	2º grau / 1981 e HEM/ 1993	Normal superior/ 2004/ Particular	Psicopedagogia Institucional/ 2006/ Particular	Melhor salário que na profissão de secretária e possibilidade de ter mais tempo em casa	1996	Efetiva desde 2006	2006 (com sede em outra escola)	2ª D – Tarde -	Sim – identificação com a faixa etária	1ª série / é gratificante	1ª série: 3 anos/ 2ª série: 2 anos/ 3ª série: 6 meses/ 4ª série: 1 ano	Não

2.3.1 As professoras iniciantes

Laura é uma jovem de 24 anos de idade que “sempre soube que seria professora”. Em 2001 concluiu o ensino médio com HEM (habilitação específica para o magistério), e em 2005 graduou-se em pedagogia na Unesp. Teve uma experiência como ajudante de classe em escola particular no ano de 1996, a partir da qual identificou a primeira série como sua preferida. Assusta-se com os alunos das terceiras e quartas séries, considerados por ela “independentes e respondões”. Ingressou na rede estadual de ensino em 2006, como professora efetiva (PEB-I), com sede na cidade de Campinas, passando a lecionar em Araraquara, onde reside com sua família¹¹. “No início me senti totalmente perdida e sozinha. Não me explicaram o que e como trabalhar, simplesmente me apresentaram minha classe. Tive que montar meu planejamento sozinha, mas foi gratificante”. (Questionário) No momento em que se coletaram as informações dessa pesquisa, lecionava para a “1ª série D”, sendo este seu único emprego.

Marina, também com 24 anos de idade, concluiu o ensino médio no ano 2000 e não tinha em seus planos tornar-se professora. Coursou pedagogia na Unesp, por sugestão de sua mãe:

Aceitei e gostei da idéia, mas não tinha muita noção de toda a abrangência da carreira de pedagogo. Como minha mãe sempre foi coordenadora de escola, achei que eu também faria isso. Fugia da idéia de ter que dar aulas. Ir para a sala de aula era minha última opção. (Questionário)

Em 2005 concluiu a graduação e em 2006 ingressou no magistério como professora substituta em uma escola municipal de Araraquara, assumindo em diferentes momentos do mesmo ano letivo as turmas de 1ª série e 4ª série. Da mesma forma que sua colega Laura, Marina também relata dificuldades no início da atuação: “peguei o bonde andando, (...) me senti perdida, pois não conhecia a outra professora, (...) não sabia de que ponto eu partiria, não tinha a chave do armário, enfim, no 1º mês foi bem difícil” (Questionário). Na rede pública estadual de ensino se efetivou no ano de 2007, lecionando então para a “1ª série C”. Como sua colega Laura, tem sua sede funcional em outra cidade, mas veio lecionar em Araraquara, onde mora sozinha. Prefere a primeira série porque se encanta com as crianças e

¹¹ Ao ingressar na rede estadual de ensino, o professor dificilmente consegue uma vaga na mesma cidade em que reside, por isso as professoras iniciantes têm sua sede funcional em outra cidade. Conseguem lecionar em Araraquara por meio do artigo 22 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que permite que um professor efetivo ocupe em outra escola da rede estadual a vaga de outro efetivo que esteja afastado.

se sente gratificada por “poder acompanhar os primeiros passos do aluno no mundo da leitura e da escrita”.

Os relatos das professoras Laura e Marina sobre seu início na profissão confirma o que apontam os estudos sobre o professor iniciante: há dificuldades na realização do trabalho e falta de condições para um trabalho coletivo, o que faz com que o professor iniciante busque de forma isolada os direcionamentos para sua prática (GUARNIERI, 1996). Ambas estão completando seu segundo ano de atuação com classes de alfabetização, confirmando o que constata os estudos sobre o professor iniciante: o ingresso na carreira quase sempre implica assumir turmas de alfabetização (FERREIRINHO, 2004; GUARNIERI, 1996; KNOBLAUCH, 2008).

2.3.2 As professoras experientes

Eni aparenta ser bem mais nova que os seus 42 anos de idade. Concluiu em 1982 o segundo grau¹² e em 1985 a HEM, cujo diploma a habilitava a lecionar para a pré-escola. Formou-se em educação artística em 1987, e em pedagogia em 1989, ambos em instituição particular. cursou especialização em psicopedagogia e em gestão e administração escolar, concluídas respectivamente em 2000 e 2003. Iniciou sua carreira no magistério em 1986, lecionando para o ensino médio noturno, e posteriormente foi professora substituta da primeira à quarta série. A partir de 1992 passou a lecionar Educação Artística no SESI, trabalhando atualmente em duas escolas desta rede, ambas em Araraquara, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio. Há 16 anos é professora da escola em que se realizou a pesquisa, e há 12 anos leciona para a primeira série por escolha própria, justificando “facilidade no trato com as crianças” e “vontade de pesquisar”. Seu motivo para escolha do magistério reside na influência recebida por sua professora de literatura do segundo grau.

Isa é a professora com mais tempo na profissão: 33 anos de magistério. Com 53 anos de idade, não demonstra qualquer sinal de cansaço, pelo contrário, aparenta ser bastante envolvida e animada com relação ao trabalho. Concluiu o segundo grau “voltado para exatas” em 1972, prestou vestibular e ficou na lista de espera. Resolveu cursar a HEM “para não ficar à toa”, curso que concluiu em 1974. Neste mesmo ano começou a lecionar para o curso de magistério, a pedido de sua professora de estágio. Graduou-se em pedagogia na Unesp em 1983, e concluiu mestrado em educação especial na UFSCar em 1993. É efetiva na rede

¹² O antigo Segundo Grau corresponde ao que hoje a legislação educacional denomina Ensino Médio.

estadual de ensino desde 1983, e tem sede na escola desde 2000. Sua série preferida é a primeira em função de observar o progresso das crianças até o momento em que lêem e escrevem sozinhas. Conta com 13 anos de trabalho com esta série. Além de sua classe no período da manhã, “1ª série A”, tem outro trabalho no período da tarde, em um centro de educação complementar do município.

Maria tem 45 anos de idade e 11 de magistério. Havia concluído o segundo grau em 1981, e antes de ser professora foi secretária de uma escola, onde teve oportunidade de cursar a HEM, formando-se em 1993. Pela possibilidade de trabalhar meio período e em razão de o salário ser maior que o de secretária, iniciou na docência no ano de 1996, na rede municipal de ensino de cidade vizinha. Em 2004 formou-se no curso normal superior em uma instituição particular, e em 2006 concluiu o curso de psicopedagogia institucional, por meio de educação à distância, também em instituição particular. A professora leciona para a “2ª série D” no período da tarde e não tem outro trabalho. Apesar de estar lecionando para segunda série por sua própria opção e pelo segundo ano consecutivo, diz que sua série preferida é a primeira, por julgar o trabalho mais gratificante.

Destaca-se o fato das três professoras experientes, que já contam com a “moeda” do tempo na carreira (FERREIRINHO, 2004), terem escolhido lecionar em turmas de alfabetização, o que não é algo comum, uma vez que estas turmas, consideradas trabalhosas pelas professoras com mais tempo de carreira, são assumidas em geral por iniciantes. (FERREIRINHO, 2004; GUARNIERI, 1996; KNOBLAUCH, 2008).

No capítulo seguinte, **O trabalho de preparar e organizar o ensino: local, tempo, atividades, recursos e registros**, procuro descrever o trabalho que as docentes realizam para preparar suas aulas e suas formas de organização, evidenciando a relação entre o trabalho realizado pelas professoras e a carga horária contratual.

3. O TRABALHO DE PREPARAR E ORGANIZAR O ENSINO: LOCAL, TEMPO, ATIVIDADES, REGISTROS E RECURSOS

___A gente tem que preparar atividade, corrigir, atender as mães, ficar pensando o que falta de ciências, que não está bom, que ainda não trabalhou isso e aquilo... em casa é de manhã, de tarde, de noite, minha mãe pergunta que hora eu vou parar e ainda tem que ouvir uma pergunta dessas!.... (Profª Marina, comentando a pergunta do estagiário: “O seu trabalho vai além da sala de aula?”)

Este capítulo traz a descrição do trabalho das professoras para preparar e organizar o ensino a ser efetivado em sala de aula. Primeiramente apresenta-se o trabalho que as professoras experientes e iniciantes desenvolvem em suas casas, em seguida o trabalho realizado na escola, com destaque para o uso do tempo de trabalho coletivo. Os recursos que as professoras utilizam em geral transitam entre o ambiente da residência e da escola, motivo pelo qual são apresentados em um item à parte. Por último, este capítulo traz uma análise da relação entre o tempo legalmente prescrito e o tempo de trabalho real que as professoras ocupam em função do preparo do ensino.

3.1 Trabalhando em casa

Por meio da análise dos dados recolhidos com as observações, questionário e as entrevistas, verificou-se que o espaço eleito pelas professoras para o preparo e organização do ensino é a própria residência, onde se sentem mais à vontade para trabalhar no seu próprio ritmo e onde dispõem de um espaço de trabalho e de recursos materiais, adquiridos em sua maioria com recursos próprios.

As professoras iniciantes se diferenciam das experientes no que se refere à quantidade e distribuição do tempo empregado fora da escola para o preparo do ensino, bem como, a forma do registro deste preparo.

As iniciantes, **Laura** e **Marina** têm uma rotina de trabalho parecida, e são as que empregam mais horas de trabalho em suas respectivas casas. Preparam suas aulas no período da manhã, num tempo aproximado de 4 horas diárias, de segunda-feira à sexta-feira. Em casa, à noite, corrigem os trabalhos feitos pelos alunos, sendo que **Laura** emprega de 1 a 2 horas a mais do que sua colega, pois além de corrigir as atividades dos alunos, pensa no dia de trabalho e prepara a tarefa do dia seguinte. **Marina** trabalha em sua casa aos finais de semana

(cerca de 8 horas), enquanto sua colega o faz esporadicamente, procurando reservar o final de semana para si. **Laura**, no entanto, declara que se for necessário leva o trabalho até para realizar na casa da sogra ou do namorado.

Outra semelhança entre as professoras iniciantes está na forma de seus registros diários das aulas. São cadernos com um grande volume devido à colagem de várias folhas mimeografadas, modelos das atividades utilizadas na sala de aula. Ao observar as imagens dos cadernos com os registros referentes ao primeiro semestre letivo de 2007, pode-se ter uma idéia do volume dos mesmos:



Figura 1- Caderno de Marina com os registros de suas aulas do primeiro semestre.

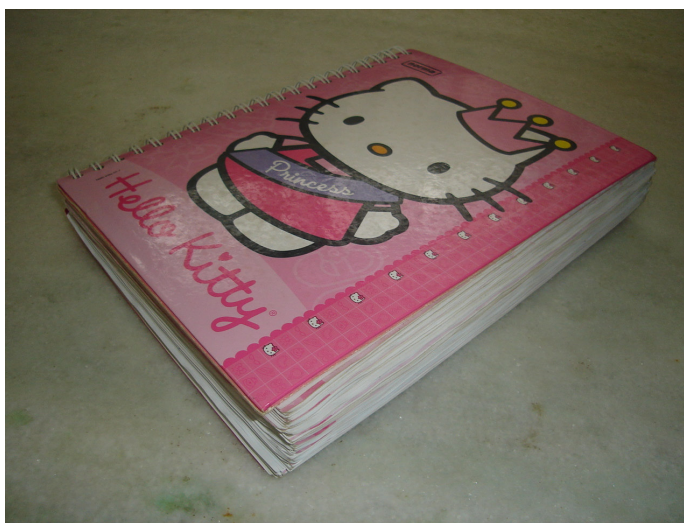


Figura 2- Caderno de Laura com os registros de suas aulas do primeiro semestre.

Ao se observar os registros das professoras iniciantes, percebe-se que ambas valorizam muito as atividades em folhas mimeografadas, utilizando-as como recurso didático diariamente em suas aulas. Quase não há registros de escrita para ser posta na lousa, sendo estes geralmente resumidos à cópia da data do dia da semana e do registro pelos alunos da rotina de aula em forma de itens.

Isto pode significar uma dificuldade das professoras iniciantes em utilizar a lousa como recurso, uma vez que é comum aos alunos realizarem a cópia e os exercícios em tempos diferentes, o que faz com que alguns terminem primeiro enquanto outros mal começaram. A situação de ociosidade dos alunos favorece comportamentos de indisciplina, como apontou Guarnieri (1990). Nesta situação, supõe-se que o uso da folha mimeografada permite aos alunos mais adiantados ter em mãos novos exercícios antes que os outros tenham concluído os anteriores.

É possível pensar também na restrição do uso da lousa pelas professoras iniciantes em função da dificuldade de se coordenar a escrita na lousa, a explicação e a verificação do andamento dos alunos na atividade. Guarnieri (1996) aponta dificuldades das professoras iniciantes nas questões de “como fazer”, que envolvem aspectos como o relacionamento com a classe, o ensino, a avaliação e a distribuição de conteúdos em um dia de aula. Sobre este último aspecto, comentando a função do preparo de aula, Laura declara sua angústia se não consegue preencher o tempo dos alunos com atividades:

Se eu vier aqui sem preparar aula, eu assim... fico atônita!... Sem estar com o dia inteiro cheio, assim... ou às vezes acontece, de preparar tudo... preparar o dia todo e acabar a atividade antes (...) acabar antes do tempo... Aí também, nossa! Fico... me sinto muito incompetente, assim... Falo __ nossa! Não consegui preencher o tempo inteiro... Ou fiz muito fácil, né? Achei que tava... num nível bom e acaba... (Trecho de entrevista)¹³

As professoras iniciantes justificam o uso de folhas mimeografadas no lugar da lousa pela observação de uma maior “produtividade” dos alunos, de uma “economia de tempo”, pois têm a sensação de que ao demorar na cópia o aluno está “perdendo tempo”. Laura não cobra dos alunos a escrita no caderno, mas sim a compreensão e realização da atividade na folha. Marina acha que “é mais produtivo trabalhar atividade na folha do que copiar da lousa”, uma vez que os alunos demoram e têm dificuldade ao copiar.

É oportuno observar que a transposição da escrita de um plano ampliado para o espaço reduzido do caderno requer do aluno ajustes na coordenação visomotora e também a

¹³ Nos trechos dos depoimentos utilizados neste capítulo suprimiram-se algumas expressões repetitivas e reticentes, próprias da fala coloquial, que pudessem prejudicar a compreensão durante a leitura.

capacidade de manter na memória o que se está escrevendo durante o percurso entre localizar a informação na lousa e escrever no caderno. Ao restringirem o uso da lousa, e conseqüentemente restringir aos alunos a atividade de copiar da lousa, penso que as professoras iniciantes estão deixando de trabalhar habilidades que na fase de alfabetização são fundamentais.

Há também uma outra questão a se pensar: o fato do exercício de cópia da lousa ser restrito pode estar dificultando para as crianças o domínio da escrita no caderno, cujo uso envolve, além das habilidades mencionadas acima, a incorporação de algumas convenções sobre a ordenação da escrita: da esquerda para a direita, completando as linhas de cima para baixo. Uma das reclamações da professora Maria, da 2ª série, é que os alunos vêm da 1ª série sem saber usar o caderno e sem saber letra cursiva.

Nas figuras pode ser observado o aspecto dos registros de aula de Marina e Laura, com colagem de folha mimeografada:

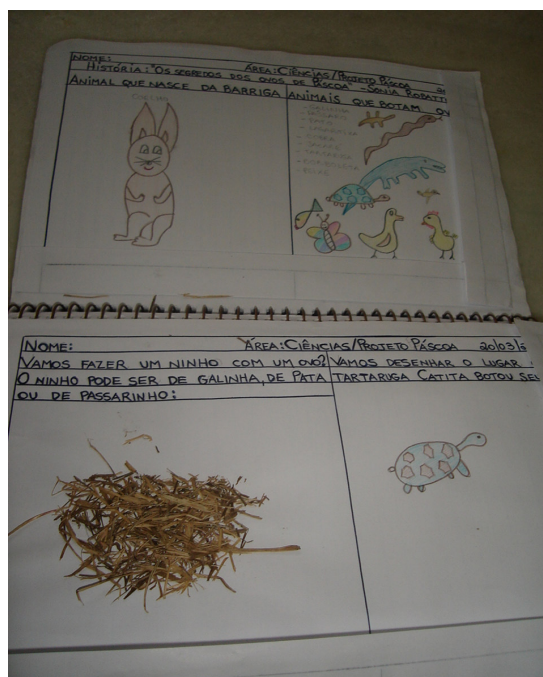


Figura 3- Registro de aula de Marina



Figura 4- Registro de aula de Laura

Marina relata que gosta de trabalhar projetos¹⁴ com seus alunos, mas que parou de fazê-lo no segundo semestre por demandarem um tempo grande de preparo. Nos registros do primeiro semestre podem ser vistos estes “projecinhos”, como denomina a professora. São seqüências de atividades variadas (desenho, pintura, colagem, escrita) desenvolvidas em torno de um tema por vários dias. A figura 5, extraída das anotações de Marina, é um exemplo do registro dessas atividades:



A professora cola modelos das folhas que foram usadas pelos alunos e, além disso, faz ela mesma os desenhos, pintura, colagens, etc., solicitados no comando da atividade. Esta preocupação extremada com a estética do caderno de registro de aulas chega ao ponto de a professora arrancar folhas e refazer o registro quando algo não ocorre da forma como planejou. A preocupação com a aparência do caderno é também observada em Laura, que também colore as figuras em seu caderno e relata que fica triste se o caderno não está bonito e organizado.

Nota-se que as professoras iniciantes apresentam registro detalhado de todas as atividades e preocupação com a estética e organização de seu diário. Infere-se que para manter o caderno de aulas com esse tipo de detalhamento ocupem grande parte do seu tempo de preparação que é de 4 horas diárias, aproximadamente.

¹⁴ Estes projetos a que a professora Marina se refere não são os da escola, previstos no Plano de Gestão. A professora chama de projetos as seqüências de atividades conseguidas com sua mãe, que foi coordenadora de escola particular.



Figura 6- Aspecto estético do caderno de Laura

Pode-se supor que as professoras iniciantes, além da preocupação com a estética e da organização detalhista do caderno, atitudes relacionadas a características pessoais, idiossincráticas, necessitam assim proceder por estarem numa fase de aprendizado da profissão, necessitando “decorar”, memorizar a matéria para a atuação em sala de aula. Marina chega a afirmar que faz este registro para se auto-organizar, e Laura diz que se as atividades preparadas não forem suficientes para preencher o tempo de aula fica atônita e se sente incompetente. Parece que enquanto confeccionam seus cadernos, estas professoras estão não somente preparando suas aulas, mas testando o conteúdo a ministrar e se preparando para atuar de forma segura em sala de aula.

As professoras experientes se diferenciam das iniciantes em alguns aspectos: quantidade de tempo de trabalho empregado em casa, distribuição desse tempo e forma dos registros de aula. **Eni**, **Isa** e **Maria** organizam seu trabalho fora da escola de maneiras diversas umas das outras.

Maria e Isa empregam suas noites para o preparo de aula, utilizando para isso cerca de três horas diárias, de segunda-feira à sexta-feira. As duas dizem que não utilizam o final de semana para trabalhos da escola, dedicando-os para si e para a família. A professora Isa relata que nem sempre foi assim, pois o fato de no passado ter se dedicado integralmente ao trabalho, inclusive nos finais de semana, levou-a a uma separação conjugal. Apesar disso,

quando julga necessário, a professora trabalha aos finais de semana, inclusive vindo à escola aos sábados e domingos atender a pais que não puderam comparecer à reunião.

Enquanto a professora Maria prepara suas aulas dia por dia, suas colegas Eni e Isa fazem um plano semanal de trabalho. Isa o faz na sexta-feira, e durante a semana vai detalhando-o, e revela um hábito interessante: reserva 3 dias da semana, no período noturno, para uma caminhada de 1 hora, tempo este em que além de se exercitar, simultaneamente reflete sobre o dia de trabalho. Outra professora que menciona o hábito de pensar sobre as atividades desenvolvidas no dia de trabalho é a iniciante Laura.

Isa e Maria confeccionam registros diários de suas aulas, mas não têm um caderno como as iniciantes, fazem em forma de fichário. Maria fez desta forma pela primeira vez no ano de 2007 e declara que não gostou do fichário, prefere o caderno como suporte para o registro. Já Isa usa o fichário por praticidade, pois pode levar consigo apenas as folhas que está usando, de casa para a escola e da escola para casa, sem ter que transportar o peso do fichário inteiro. Ao se examinarem os registros dessas professoras, pode-se perceber que, ao contrário das iniciantes, ambas valorizam mais o uso da lousa pelos alunos, sendo as folhas mimeografadas um complemento, e não o recurso principal das aulas.

Percebe-se no registro de Isa que também há a preocupação com a estética do caderno, usando folhas decoradas, desenhando e diferenciando as cores das escritas. Isa o faz por gosto. Além disso, a professora afirma: “é impossível uma pessoa entrar na sala de aula sem saber o que vai trabalhar! Para mim isso é inadmissível!” (Trecho de entrevista)



Figura 7- Duas páginas do diário de Isa mostrando seqüências de atividades

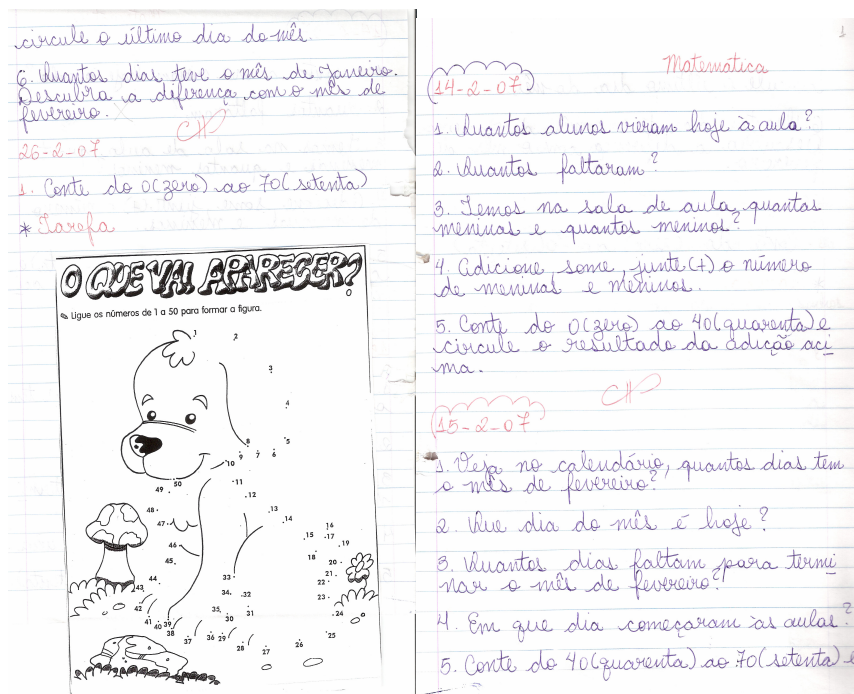


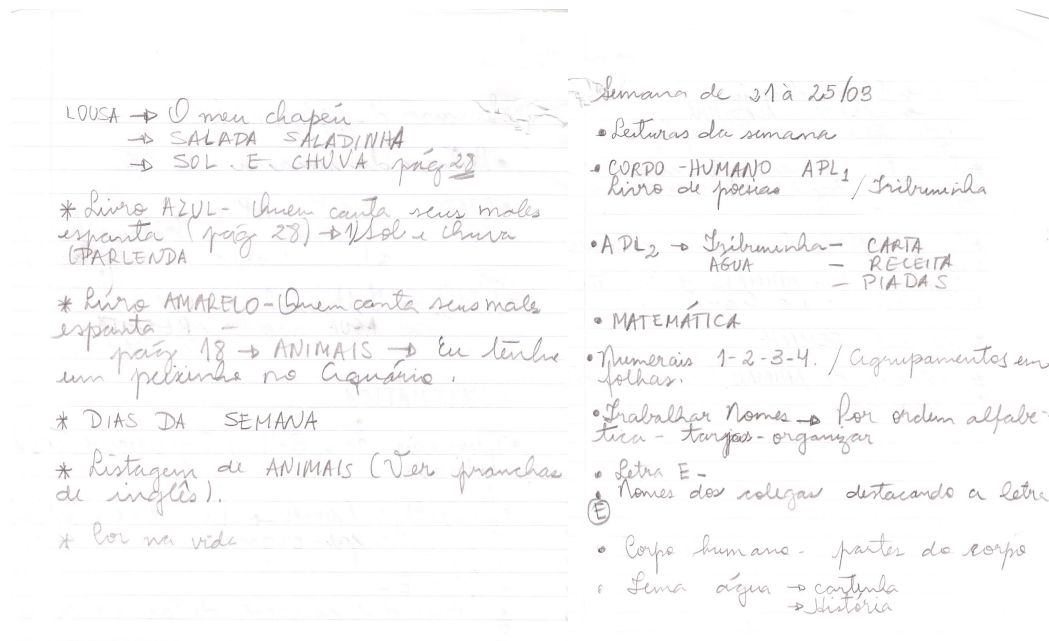
Figura 8- Duas páginas do diário de Maria mostrando seqüências de atividades

Este diário é o único registro¹⁵ que a professora Maria faz de suas aulas, porém, Isa tem um registro anterior a este, um “esqueleto”, como denomina o esquema de trabalho que faz para toda a semana, de forma semelhante à sua colega Eni.

Eni é a professora que emprega menos tempo em sua casa para a atividade de preparar aula. Destina aproximadamente quatro horas semanais distribuídas nas noites de segunda-feira à sexta-feira, e aos domingos, no período vespertino, quando faz um plano de trabalho para a semana toda. Seu registro de preparo de aula tem uma forma totalmente distinta dos registros de suas colegas. É na verdade um rascunho do que planeja para a semana de trabalho. Sua organização não se pauta na preocupação de configurar um registro para ser lido por outra pessoa, diferentemente das outras professoras, que se preocupam em organizar o registro de forma que possa ser examinado pela coordenadora ou pelos pais dos alunos. Percebe-se que não há uma preocupação com a aparência do registro, é um rascunho de uso próprio, seu uso é estritamente funcional.

Na Figura 9 podem ser observadas duas páginas em seqüência do registro de Eni sobre suas aulas:

¹⁵ Não foi considerado o registro de conteúdo trabalhado que as professoras fazem na caderneta, que é o documento formal de registro das aulas.



Como se pode perceber, é um registro bastante sumário, um roteiro que indica os conteúdos e materiais a serem trabalhados numa semana de aulas, sem detalhamento de como serão desenvolvidas as atividades. A professora afirma ter “na cabeça” o que irá trabalhar com os alunos e não sente necessidade de formalizar suas aulas em um registro, embora o faça na outra escola em que trabalha devido à cobrança da coordenadora. Até há dois anos atrás Eni ainda fazia um registro como o das outras professoras, mas parou de fazê-lo por sentir que já não era mais necessário e em razão do pouco tempo de que dispõe: “Já que o nosso tempo também é sobrecarregado, então a gente vai priorizando algumas coisas.” Supõe-se também que seus registros de aula sejam mais sintéticos devido à atuação desta professora em classes de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e de ensino médio, para as quais ministra aulas de Educação Artística em uma escola particular. Este fato diferencia Eni das outras docentes, pois lecionando para estas diversas turmas, traz outra experiência de trabalho que também modifica sua forma de preparar aulas para a turma de alfabetização.

O fato de quatro das cinco professoras que participaram da pesquisa cultivarem o hábito de registrar diariamente suas aulas, previamente preparadas, não confirma o que constatam Sampaio e Marin (2004) quando mencionam que a prática dos diários se perdeu. Porém, embora tenham cada uma ao seu modo seu registro das aulas, as professoras não têm o hábito de trocá-los entre si, o que reafirma outra constatação de Sampaio e Marin (2004), a de que a aprendizagem com as colegas experientes tem se tornado uma situação rara nas escolas. Somente Isa declara que ao final de cada ano letivo doa seu diário a alguma professora que o

solicite, o que provavelmente ocorre em razão de ser conhecida como boa professora, com mais de três décadas de experiência profissional.

Já as professoras iniciantes aprenderam consigo e entre si. Laura revela que sua prática de fazer o diário veio da observação, enquanto estudante, de suas professoras. Marina, por sua vez, iniciou esta prática por sugestão da colega também iniciante, que lhe mostrou como era seu diário, daí a semelhança dos registros das duas professoras. Ferreirinho (2004) observou que a tentativa de estabelecimento de vínculos entre professoras “novatas”¹⁶ ocorre pelo fato de se solidarizarem perante uma identidade comum, o que também pôde ser observado entre as iniciantes do presente estudo.

O que se nota então pelo exame dos registros de preparação de aula é que há uma nítida diferença, expressa na própria forma dos registros, entre os modos de trabalho de professoras iniciantes e experientes. Outras diferenças se referem à distribuição e quantidade do tempo utilizado pelas professoras com atividades relacionadas ao preparo do ensino.

Sobre a distribuição deste tempo de preparo do ensino em casa, nota-se que as professoras iniciantes usam de forma bastante parecida, nos dias de aula, o período da manhã e da noite. Pela manhã, preparam a aula do dia, e à noite, retomam o que foi trabalhado corrigindo os exercícios feitos pelos alunos. Laura parece ser mais meticulosa neste sentido, pois afirma que ao fazer as correções pensa sobre como foi o dia de trabalho e a compreensão dos alunos, e com base nisso, prepara a tarefa do dia seguinte. O trabalho aos finais de semana é freqüente entre as professoras iniciantes, embora afirmem que o façam somente se houver necessidade.

As professoras Isa e Maria usam somente o período da noite nos dias letivos para o preparo de suas aulas. Assim como as iniciantes Isa evita usar os finais de semana para o trabalho, mas se necessário... Já chegou a vir à escola aos sábados e domingos atender pais que não vieram à reunião. Maria afirma que é muito metódica e não deixa nada para depois. Prepara a aula da segunda-feira na sexta-feira à noite e não usa sábado e domingo para trabalhar. Eni, por sua vez, não tem uma rotina pré-estabelecida na distribuição das horas de preparação de aula. Intercala os momentos de trabalho da escola com os afazeres domésticos, usando de quatro a seis horas semanais para o preparo de suas aulas, incluindo o roteiro semanal que elabora no domingo à tarde.

¹⁶ O estudo de Ferreirinho (2004) trata de professoras em início de carreira, “novatas” na escola, mas não propriamente iniciantes na profissão.

As informações sobre preparo de aulas e correções na residência das professoras foram obtidas questionando-se as docentes sobre a quantidade de horas dedicadas a estas atividades e estão sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Atividades docentes na residência das professoras			
	<i>Período e tempo aproximado de preparo das aulas.</i>	<i>Local, período, tempo aproximado e frequência das correções de cadernos e exercícios de alunos.</i>	<i>Totais semanais: horas dedicadas ao preparo do ensino e correções</i>
Laura	No período da manhã trabalha 4 horas diárias, de segunda a sexta, totalizando 20 horas semanais . (Não computado o trabalho aos finais de semana, que segundo a professora ocorre esporadicamente. Quando necessário leva o trabalho para a casa da sogra ou do namorado.)	À noite, de segunda a sexta, usa 2 ou 3 horas para correção de atividades feitas em folhas avulsas, além de pensar sobre o dia de trabalho e preparar a tarefa. São portanto, mais 10 ou 15 horas semanais . Leva para casa os cadernos de classe, para corrigir e avaliar, bimestralmente.	20+15= 35 horas
Marina	No período da manhã trabalha 4 horas diárias, de segunda a sexta, e mais uma média estimada de oito horas de trabalho aos finais de semana, utilizadas conforme a necessidade do momento. Total semanal de 28 horas .	Em casa, à noite, diariamente gasta 1 hora para corrigir ditados e folhas de atividade. São portanto mais 5 horas semanais . Leva os cadernos para corrigir em casa mensalmente.	28+5= 33 horas
Eni	Usa aproximadamente 4 horas semanais , distribuídas durante a semana, à noite, e aos domingos.	Diariamente corrige folhinhas de atividade em casa. Esporadicamente, leva os cadernos de classe para corrigir em casa. (A professora não informou o tempo de correção).	4 horas
Isa	No período da noite trabalha 3 horas diárias de segunda a sexta-feira. Evita usar os finais de semana, mas em ocasiões específicas acaba trabalhando. Reserva três dias na semana, à noite, para fazer caminhada de 1 hora, momento em que reflete sobre o dia de trabalho. São aproximadamente 15 horas semanais .	Em casa, uma vez na semana corrige os cadernos e escreve bilhetes aos alunos. (A professora não informou o tempo de correção).	15 horas
Maria	À noite trabalha 3 horas diárias e não usa sábado e domingo para trabalhar. São 15 horas semanais de trabalho .	Não leva correções para casa.	15 horas

Nota-se nesse Quadro 2 que as professoras iniciantes Laura e Marina perfazem mais horas semanais de trabalho em casa para o preparo do ensino (35 e 33 horas, respectivamente) quando comparadas às professoras experientes, sendo que dentre estas, Isa e Maria dedicam 15 horas semanais e apenas Eni dedica 4 horas semanais. Ou seja, as iniciantes ocupam o

dobro do tempo com atividades de preparo de aula, embora essa diferença com relação às professoras experientes possa ser menor quando se considera que uma parte deste tempo de Eni e Isa não foi declarada.

A partir da leitura dos depoimentos obtidos com as entrevistas realizadas junto às 5 professoras, da leitura dos questionários e dos relatos de um dia de trabalho, as atividades que as docentes realizam fora da escola foram agrupadas em 2 modalidades.

Na primeira modalidade, **atividades relacionadas ao preparo e organização do ensino**, podemos localizar as atividades que as professoras efetivamente desenvolvem para planejar suas aulas, o preparo do ensino, que como já foi mencionado, ocorre na residência das professoras. A segunda modalidade, **formação continuada recente**, compreende as atividades relacionadas à atualização profissional que as professoras vêm realizando nos últimos anos. A síntese destas informações encontra-se no Quadro 3.¹⁷

Quadro 3 -Atividades docentes fora da escola					
Relacionadas ao preparo e organização do ensino	Professoras				
	Laura	Marina	Eni	Isa	Maria
Confeção de matrizes e confeção de material mimeografado	X	X	X		X
Confeção de registro diário de aula	X	X		X	X
Correções	X	X	X	X	
Elaboração de roteiro semanal de trabalho			X	X	
Leitura/estudo de assuntos relacionados ao trabalho	X	X	X	X	
Pesquisa na Internet	X		X	X	
Preparo de tarefa de casa para os alunos	X	X	X	X	X
Rascunho de atividades e avaliações			X		
Reflexão sobre a prática e necessidades dos alunos	X			X	
Seleção de atividades, materiais, textos, conteúdos para o trabalho de sala de aula	X	X	X	X	X
Formação continuada recente					
Letra e Vida	2006	2007		X	
LIBRAS	2007	2007	2007		2007
Teia do Saber	2007	2007	2007		
Cursos oferecidos pela prefeitura				X	
PROFA					X
CPFL					2006
DAAE					2006
Outros eventos (congressos, seminários, encontros, etc...)	X		X	X	

¹⁷ Neste quadro foi assinalado um X para atividades e cursos realizados pelas professoras, e no caso da formação continuada recente, foi utilizada a informação do ano em que as professoras realizaram o curso, quando disponível.

Com relação às **atividades relacionadas ao preparo e organização do ensino** nota-se que todas as professoras selecionam atividades, materiais, textos, conteúdos para o trabalho de sala de aula e preparam a tarefa de casa para os alunos. A confecção de matrizes e material mimeografado, confecção do registro diário de aula, as correções e leitura ou estudo sobre assuntos relacionados ao trabalho são mencionadas por pelo menos 4 dentre as 5 professoras. As professoras Laura, Eni e Isa mencionam pesquisar na Internet com frequência. Marina não recorre à Internet por não ter acesso em casa, embora tenha computador, e Maria, que aprendeu a usar há pouco tempo o computador, declara que quase não usa esse recurso, prefere os livros didáticos. Apenas Eni e Isa elaboram roteiro de trabalho para a semana, sendo que somente Eni menciona fazer rascunhos de atividades e avaliações. A reflexão sobre o dia de trabalho e as necessidades dos alunos é apontada apenas por Laura e Isa.

Eni, Laura e Marina levam periodicamente (em época de atribuição de conceitos mensais ou bimestrais) os cadernos para corrigir em casa. A professora Isa leva os cadernos para corrigir em casa semanalmente e escreve bilhetes aos alunos. Somente Maria não manifesta levar correções para fazer em casa.

Sobre a **formação continuada recente**, as professoras empregam o tempo fora da escola, inclusive aos finais de semana, para participar de cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e pela Secretaria de Educação do Município, dentre outros. Os cursos “Letra e Vida”, “Teia do Saber” e “LIBRAS” foram os mais citados pelas docentes. Somente a professora Isa declara já ter feito todos os cursos oferecidos pelo Estado e seu interesse reside nos cursos oferecidos pela prefeitura, relacionados ao seu outro trabalho. Laura, Eni e Isa declaram ainda participar de eventos diversos, tais como, congressos, encontros de educação, dentre outros.

3.2 Trabalhando na escola

Com base principalmente nas observações realizadas na escola, e nos depoimentos obtidos com as entrevistas, complementados com o relato escrito de um dia de trabalho, além dos dados do questionário, pode-se verificar que, o trabalho realizado pelas professoras na escola, relacionado ao preparo do ensino, envolve prioritariamente a correção e, ocorre em momentos distintos: durante o intervalo de aulas de outras disciplinas, após o término das aulas e durante o HTPC.

3.2.1 Atividades relacionadas ao preparo do ensino e correções realizadas na escola, fora do HTPC

O Quadro 4 sintetiza as principais atividades feitas pelas professoras na escola e relacionadas ao preparo do ensino, nos momentos em que não se encontram no HTPC. Foi possível estimar o tempo semanal que cada docente perfaz ao executar algumas das atividades listadas.¹⁸

Quadro 4 – Atividades relacionadas ao preparo do ensino e correções realizadas na escola, fora do HTPC					
	Laura	Marina	Eni	Isa	Maria
Correções durante as aulas de Arte e Educação Física	3:20h		3:20h		3:20h
Correções coletivas na lousa	X	5:00h	X		
Correções pontuais junto aos alunos durante a execução das atividades propostas		X		X	X
Organização de materiais	X	X		X	X
Preparo de atividades para alunos com dificuldades nas aulas de Arte e Educação Física				3:20h	
Revisão de correções e apontamentos sobre alunos após o término da aula				3:00h	

Todas as professoras manifestaram nas entrevistas fazer correções pontuais ou coletivas em sala de aula, como modo de interação com os alunos. As correções de cadernos e folhas de exercício parecem tomar boa parte do tempo das professoras. Marina e Isa corrigem enquanto vão orientando os alunos, de carteira em carteira e Maria quando os mesmos vêm mostrar o caderno. Laura, Marina e Eni afirmam que fazem correções coletivas na lousa. Somente Marina revela usar em torno de 1 hora por dia para realizar esse tipo de correção junto aos alunos, o que leva ao total de 5 horas na semana dedicadas a esta atividade.

As professoras Laura, Eni e Maria usam as aulas de Arte e de Educação Física, ministradas por professores especialistas, para corrigir cadernos e exercícios dos alunos. Como a presença do professor da classe é obrigatória nestas aulas, durante as aulas de Arte permanecem na sala de aula, e nas aulas de Educação Física deslocam-se com a turma para a quadra, carregando consigo a sacola de cadernos para corrigir. Considerando-se que cada uma dessas duas disciplinas é ministrada em duas aulas de 50 minutos na semana, pode-se estimar que as professoras que usam este tempo para corrigir perfazem aproximadamente 200 minutos na semana, ou 3 horas e 20 minutos.

¹⁸ No quadro 4 foi assinalado um X para cada atividade realizada pelas professoras, e quando possível, no lugar do X foi anotado o tempo semanal dedicado à atividade.

Diferentemente de suas colegas, Isa usa as aulas de Arte e de Educação Física para elaborar atividades diferenciadas para alunos com dificuldades. A professora ainda fica na escola três dias na semana durante o período de tempo de 1 hora após o término das aulas da manhã para organizar materiais e corrigir cadernos e atividades de alunos.

Para Eni, a obrigatoriedade de acompanhar o professor de Educação Física até a quadra é uma restrição de seu trabalho, pois acredita que poderia aproveitar melhor o tempo se ficasse na sala de aula, sem perder tempo com deslocamentos e com todo seu material ao alcance das mãos. A professora Isa pôde ser observada até mesmo nos dias de HTPC organizado pela coordenadora, ocupando qualquer brecha de tempo com a correção de seus cadernos.

Percebe-se que as professoras demonstram ter uma urgência em aproveitar cada minuto de seu tempo na escola, e que grande parte deste tempo é destinado a correções de atividades de alunos. Em razão da impossibilidade de se observar a atuação das professoras em sala de aula, não foi possível calcular o tempo que destinam a correções na lousa junto a toda classe, conforme mencionaram fazer. Também não foi possível saber ao certo se além dessas correções, fazem outras, como corrigir cadernos de tarefa dos alunos enquanto estes se ocupam das atividades propostas para o dia de aula.

3.2.2 Uso do tempo durante o HTPC

Os dados oriundos das observações das reuniões de HTPC entre as professoras de 1ª e 2ª série na escola foram organizados para compor o Quadro 5, que reúne informações relacionadas aos tipos de atividades realizadas pelas docentes na escola, durante o HTPC, com a intenção de mostrar, do conjunto de atividades, quais são as destinadas ao preparo do ensino e apontar quais são os outros tipos de atividades e, em que proporção, ocupariam o tempo de trabalho pedagógico na escola. Assim, serão analisados três tipos de eventos: **relacionados ao preparo das aulas e organização do ensino, relacionados a outros aspectos do trabalho docente e trocas entre pares.**

Nas reuniões destinadas ao HTPC, com duração de 1 hora, em que as professoras se reuniam por série (1ª e 2ª séries), a modalidade de **eventos relacionados ao preparo do ensino** ocorreu com elevada frequência. Estes eventos se referiam aos seguintes aspectos: **correção, organização, recorte e uso de mimeógrafo.**

Na modalidade de **eventos relacionados a outros aspectos do trabalho docente** localizam-se atividades que ocorreram no decorrer do HTPC e que se relacionam ao trabalho

das professoras de uma forma geral, porém não necessariamente com o preparo e organização do ensino. Estes eventos foram subgrupados sob as denominações **atividades burocráticas e atividades relacionadas às condições de trabalho na escola**, e embora fossem observadas com menor frequência, tiveram incidência considerada representativa e não constituindo, portanto, casos isolados.

Uma última modalidade de eventos que teve maior incidência durante as observações do HTPC foi denominada **trocas entre pares**, ou seja, conversas que se referiam principalmente a **assuntos ligados ao trabalho**. Esta modalidade representa os eventos de maior frequência durante a observação, ocorrendo com todas as professoras participantes.

O Quadro 5 apresenta o conjunto de atividades realizadas pelas 5 professoras, detalhando o que cada uma das docentes fazia no decorrer das reuniões do HTPC da escola.¹⁹

Quadro 5 – Atividades realizadas pelas professoras durante o HTPC		Laura	Marina	Eni	Isa	Maria		
Relacionadas ao preparo e organização do ensino	Correção	X		X	X			
	Organização de folhas/ pastas de alunos	X	X		X			
	Recorte de folhas mimeografadas	X	X					
	Uso de mimeógrafo			X		X		
Não relacionadas ao preparo e organização do ensino	Burocráticas	Preenchimento de formulário		X				
		Preenchimento de caderneta			X	X		
		Preenchimento de questionário sobre alfabetização para a coordenadora				X		
		Entrega à coordenadora de listagem de alunos sem frequência no reforço				X		
		Preenchimento de notas em boletins					X	
		Organização de armário ou materiais	X	X	X	X	X	
	Relacionadas às condições de trabalho na escola	Atendimento a pais de alunos		X	X	X	X	
		Desconto de horário de participação em reunião da APM		X			X	
		Atendimento de psicóloga/fonoaudióloga		X				
		Organização de carteiras					X	
		Varreção/ limpeza de sala de aula				X		
		Sobre atividades de sala de aula	X	X	X	X	X	
		Sobre metodologia de trabalho	X			X		
		Sobre prova a ser aplicada		X		X		
Trocas entre pares	Sobre assuntos relacionados ao trabalho	Sobre uso da literatura infantil em sala de aula				X		
		Sobre tarefas de alunos			X			
		Sobre procedimentos da biblioteca	X					
		Sobre alunos	X		X	X	X	
		Sobre pais e família de alunos	X			X	X	
		Sobre interferências (estagiário/supervisor) na sala de aula	X					
		Sobre curso de formação continuada em alfabetização	X	X				
		Sobre assuntos não relacionados ao trabalho	Sobre assunto pessoal/ alheio à escola		X		X	X
			Sobre atividades culturais			X		

¹⁹ No quadro 5 foi assinalado um X para as atividades realizadas por cada professora.

A respeito das **atividades burocráticas**, somente não foram observadas junto das professoras iniciantes Laura e Marina. As demais professoras em algum momento ocuparam seu tempo com pelo menos uma das atividades listadas abaixo:

- Entrega à coordenadora de listagem de alunos infreqüentes ao reforço
- Preenchimento de caderneta
- Preenchimento de formulário
- Preenchimento de notas em boletins
- Preenchimento de questionário sobre alfabetização

As **atividades relacionadas às condições de trabalho na escola** envolveram todas as professoras:

- Atendimento a pais de alunos
- Atendimento de Psicóloga/ Fonoaudióloga
- Conversa sobre procedimentos da biblioteca
- Desconto de horário que participou de reunião da APM
- Organização de armário ou materiais
- Organização de carteiras
- Varrição/ limpeza de sala

Especificamente a atividade de organizar, fossem os materiais de uso ou as carteiras da sala de aula, foi observada em todas as professoras. Como poderiam desenvolver seu trabalho sem organização? Isa ainda encontrava tempo para varrer a sala de aula, pois para ela ter um ambiente limpo era uma necessidade: “Eu fico doente entrar numa sala de aula suja! Eu não consigo trabalhar com uma sala de aula suja!”

Por fim, a modalidade **troca entre pares** envolvia principalmente conversas cujo conteúdo se referia às atividades de sala de aula. Esta conversa não ocorria de modo organizado ou planejado, mas de forma espontânea, não específica e pouco detalhada. A troca era predominantemente verbal, freqüentemente apoiada em materiais didáticos impressos como livros didáticos, fotocópias e folhas mimeografadas que as professoras já traziam prontos e trocavam entre si.

As **trocas sobre assuntos não diretamente relacionados ao trabalho** ocorreram esporadicamente, não sendo um fator que consumisse de forma significativa o tempo das professoras. Estas trocas versavam principalmente sobre assuntos pessoais e/ou alheios à escola. Uma das conversas observadas versava sobre eventos culturais na cidade de São Paulo

freqüentados por Eni e outra professora não participante. Eni relacionava algumas de suas experiências ao desenvolvimento de um trabalho com os alunos em outra escola.

Todas as professoras que participaram da pesquisa relatam que usam o espaço de suas casas para preparar as aulas. Não é comum usarem o espaço do HTPC na escola para esta finalidade, ou mesmo para definir quais conteúdos seriam trabalhados numa semana de aulas. Quando observava Maria e suas colegas²⁰ da 2ª série no HTPC, pude perceber que o grupo manifestava alguma intenção de definir temas gerais de trabalho para a semana. Neste grupo, as professoras compartilhavam as idéias de atividades para os alunos com uma intencionalidade coletiva, procurando adequar os materiais que tinham em mãos aos conteúdos que pretendiam trabalhar, ou simplesmente trocando idéias sobre algo que achassem interessante.

Esta intencionalidade coletiva nas trocas entre as professoras de 2ª série, no entanto, ocorria de forma assistemática, sem aprofundamento do que pretendiam trabalhar, como demonstra o trecho de comentário sobre o contexto em que ocorreu uma situação em que as professoras compartilhavam algumas idéias sobre como trabalhar alguns conteúdos e atividades:

As professoras continuam em constante comunicação e troca de materiais e exercícios para os alunos. Esta troca, porém, parece ocorrer de uma forma mais prática e imediata, com base nas matrizes feitas por outras professoras ou por exercícios retirados de livros. Somente uma professora (não participante) parece preocupar-se em elaborar uma atividade de acordo com o contexto próximo dos alunos, pois retoma o que havia dito na semana anterior, tentando explicar às colegas a atividade que está criando para utilizar a tabela da campanha de arrecadação de garrafas plásticas como motivo para os alunos realizarem diversas atividades matemáticas (...)
(Relatório de observação)

Ao observar as professoras de 1ª série (Eni, Isa, Laura e Marina), esta situação de uma intenção coletiva de trabalho não apareceu, sendo as trocas entre elas aparentemente fortuitas, baseadas num interesse individual mais imediato.

Em geral, tanto as professoras de 1ª série como as de 2ª série aparentam gostar de estar juntas, mas nos momentos em que isso ocorre lidam com tarefas práticas (recortar, colar, varrer a classe, rodar o mimeógrafo...), e simultaneamente a tais atividades, aproveitam o tempo com conversas relacionadas ao ensino, no sentido de manifestarem suas opiniões, extravasar o que sentem em relação aos alunos, ao trabalho da escola. Elas conversam o

²⁰ As colegas de Maria não quiseram participar da pesquisa, porém durante as observações no HTPC pude ter contato com as mesmas, o que está descrito nas notas de campo.

tempo todo sobre questões relacionadas à escola e ao trabalho, mas em tom informal, não é uma conversa que as mobiliza a ponto de quererem usar a reunião para decidir um assunto com maior detalhamento ou a forma de um conteúdo a ser desenvolvido na sala de aula. Trabalham juntas, não no sentido coletivo, não junto com, mas ao lado de. O que move o estar junto é a necessidade de conversar, de trocar idéias espontaneamente. Trocam assuntos mais próximos do cotidiano, corriqueiros, de uso prático e imediato, não há aprofundamento. Este caráter informal e de não mobilização na reunião das professoras é percebido pelas professoras iniciantes, que se incomodam com a forma como as reuniões acontecem. Ambas ressaltam que não há trabalho coletivo nas reuniões entre professoras no HTPC:

(...) acho que no HTPC o que eu menos faço é planejar... (riso)
(...) não conto com muito apoio aqui, né, e é difícil às vezes você discutir uma atividade com alguém que já vem com alguma outra coisa pronta, e quer fazer como das outras vezes, então, o momento de planejar acaba sendo meu, que eu comparo. Eu converso mais com a Marina, que é mais próxima de mim, né, e assim no HTPC eu recorto o que eu já fiz, que não deu tempo, arrumo meu caderno... sempre coisas assim, minha! De coletivo, na verdade, acaba não tendo nada, né, então, às vezes é bom! Por exemplo, provas, a gente já planejou provas juntas, assim, as atividades, mas são momentos muito pequenos, a maioria assim é na minha casa mesmo, que eu faço. (Trechos de entrevista com prof^a Laura)

(...) nós temos os dois tipos de HTPC, né... No coletivo não dá mesmo pra você preparar nada, você tem que ali receber aquelas informações, anotar, né, os informes da escola e é no horário com as professoras... Eu confesso que, quando nós estamos juntas, não há muita discussão, é... eu não sei se é uma coisa, um hábito né... uma coisa meio oculta, que já tá ali na rotina da escola, de que vamos sentar prá discutir? Isso eu não sinto como um valor das professoras, pelo menos da minha série, da primeira série. Sinto falta, acho que poderia ser diferente. Não tem aquele momento de discussão! Claro que uma vez ou outra. (...) mas esses momentos são raros! Foram raros esse ano.... (...) foram raríssimas às vezes que a gente comentou sobre alguma atividade que a gente deu! Então assim... mesmo quando nós tamos reunidas, é pra recortar uma folhinha que... Ah, vamo recortar pra por no caderno? Ai, você quer que eu te ajudo? Mas é mais assim, cada professora. Ai, eu preciso terminar de corrigir esses cadernos pra já mandar pras crianças! Ah, eu dei essas provas, preciso corrigir! Então, a gente tá em grupo, mas a gente não tá formando um grupo em si, coeso. (Trechos de entrevista com prof^a Marina)

Apesar das prescrições contidas na legislação (SÃO PAULO, 1997) sobre o horário de trabalho pedagógico na escola, que deve ser destinado principalmente a atividades pedagógicas e de estudo de caráter coletivo, não é isso que ocorre na realidade destas professoras. As professoras iniciantes não identificam estas práticas como predominantes durante o HTPC, afirmando que as atividades que realizam neste período de tempo são individuais, e que o contato entre as professoras não configura um trabalho coletivo. Estas

afirmações confirmam o que foi possível observar durante as reuniões das professoras de primeira série, pois durante o HTPC as mesmas se dedicavam predominantemente a pequenos preparativos de caráter prático e individual, como corrigir os cadernos de sua turma, usar o mimeógrafo para reproduzir exercícios para os alunos, entre outros.

As professoras Eni e Isa, consideradas experientes, se queixam do “excesso de recados” que ocorre no HTPC, impedindo um contato maior entre as professoras e ocupando um tempo que, para elas, poderia ser melhor aproveitado. Algumas pesquisas abordam esta questão do uso do HTPC nas escolas e indicam que este espaço de trabalho não tem atendido às necessidades dos professores por quase não ser usado para troca entre os mesmos (BRUNETTI, 2007) e estar mais voltado à resolução de questões administrativas do que à busca coletiva para soluções de problemas pedagógicos (LOURENCETTI, 2004).

O que ocorre nesta escola em relação ao HTPC configura um exemplo do que Pérez Gómez denomina **isolamento ecológico**, ou seja, o isolamento entre os docentes em razão de condições físicas, arquitetônicas ou administrativas da escola que interferem nas condições de trabalho dos professores, dificultando a colaboração e a comunicação entre os mesmos. Além do tempo para a comunicação entre as docentes ser reduzido, o conteúdo tratado nas reuniões do HTPC não é definido pelas professoras, mas pela coordenação e direção, e quiçá por outros membros da hierarquia educacional que não trabalham na escola.

Um outro aspecto observado nas reuniões de HTPC foi o fato de, eventualmente, as professoras chegarem a refletir sobre suas condições de trabalho, porém não no sentido de afirmarem sua profissionalidade, mas sim no sentido de reclamação, sem crítica e sem ampliação da possibilidade de mudança, conforme situação observada em que as professoras da 2ª série comentavam suas dificuldades quanto ao uso do mimeógrafo²¹ que apresentava problemas ao ser manuseado. Uma professora não participante da pesquisa sugere que a verba da escola seja empregada para a compra de uma impressora matricial para facilitar a produção de matrizes no estêncil. Mesmo diante da perspectiva de reivindicar junto à direção da escola a compra de um equipamento que facilitaria muito seu trabalho, ao serem confrontadas com possíveis dificuldades no cuidado com o equipamento e com necessidades prioritárias de manutenção da escola, como cortinas para a sala de aula, as professoras não levam adiante a idéia. Acabam trazendo para o plano individual a possibilidade de aquisição de tal

²¹ Apesar de ser considerado obsoleto, “*do século passado*” nas palavras de uma professora, o mimeógrafo ainda é um dos recursos mais utilizados pelas professoras para produzir folhas de atividade para os alunos.

equipamento, que por sua vez tem um custo significativo, que representa grande parcela do salário de uma professora.

Também não há questionamento sobre o que as faz gastar o tempo em casa, muito além das horas remuneradas, em função do trabalho. Maria e Marina não sabiam que sua jornada de trabalho inclui três horas semanais remuneradas, denominadas horário de trabalho pedagógico livre (HTPL). Mesmo a atividade que caracteriza um desvio da função docente, varrer, não é questionada, como é possível observar no trecho de entrevista com a professora Isa:

Pesquisadora: (...) eu sempre observei, no tempo que eu tive aqui, que você tem um cuidado com a sala você quer sempre deixar a sala limpa...(...) e você varre, arruma, limpa tudo... Então, eu queria saber o porquê, o motivo de você fazer isso?

Prof^a Isa: Eu fico doente entrar numa sala de aula suja! Eu não consigo trabalhar com uma sala de aula suja!

Pesquisadora: E você quer devolver ela limpa também prá sua colega?

Prof^a Isa: Eu acho que, na realidade, aí eu sou chata, porque eu acho que se eu dou uma sala limpa pra ela, o mínimo que ela tem que fazer é me devolver uma sala limpa!

Pesquisadora: E você tem essa sala limpa quando você chega?

(...)

Prof^a Isa: Não. Hoje, a primeira coisa que eu fiz foi limpar o chão! Porque estava uma sujeira... Horrível!

(...)

Pesquisadora: Entendi. E no caso, as funcionárias da escola? O que acontece que não limpam?

Prof^a Isa: Uma, é pouco! Segunda coisa: ela veio se justificar!

Pesquisadora: Ela? Quem, a diretora?

Prof^a Isa: Não! A moça que limpa! Ela disse que ontem ela saiu e perdeu hora! Pelo fato de perder hora ela não limpou a sala! Não deu tempo de limpar!

Pesquisadora: Mas isso foi só ontem?

Prof^a Isa: Não, não foi só ontem, não! É que... como eu reclamei com ela mesmo porque eu não reclamo com a diretora não, tá?

Para Isa, varrer a sala é algo corriqueiro. Não vê como motivo de sua necessidade de limpar a sala a deficiência do serviço de limpeza da escola e atribui a si o rótulo de “chata” por querer uma sala de aula limpa.

Estes foram alguns exemplos das condições em que estas professoras desenvolvem seu trabalho e de suas atitudes perante problemas que envolvem sua profissionalidade. Pode-se questionar o modo como estas atitudes das professoras interferem em seu trabalho, e especificamente no preparo do ensino. A compra da impressora matricial teria um impacto direto sobre a quantidade de tempo empregado pelas professoras na confecção de materiais para os alunos, pois as matrizes que fazem de próprio punho seriam diretamente impressas,

com significativa economia de tempo. Neste caso, porém, não se estaria eliminando o uso do mimeógrafo, mas somente simplificando uma etapa de seu uso, a confecção da matriz. Melhor seria se as professoras tivessem disponível na escola uma quantidade maior de cópias ou uma impressora que substituísse o uso do mimeógrafo. Estes recursos, porém, têm um custo mais elevado, o que demandaria um maior investimento por parte da direção da escola. Porém, conforme observado, as professoras não levaram adiante a idéia de solicitar à direção a aquisição do equipamento. Quanto à limpeza da sala de aula, além de não ser uma função da professora, rouba-lhe tempo. Mesmo que sejam dez ou vinte minutos, este tempo é valioso para as professoras que em várias situações demonstram ocupar cada minuto de seu tempo na escola.

Pelos exemplos acima, parece que a noção de profissionalidade das professoras se submete à resolução de problemas práticos e imediatos que envolvem suas condições de trabalho: se a sala está suja, eu mesma limpo; se a escola tem dinheiro apenas para trocar as cortinas e o equipamento para melhorar meu trabalho é caro, é melhor cada uma se virar como pode. De acordo com Chakur (2001), atitudes como as que apresentaram as professoras nas situações descritas, de queixar-se, buscar soluções individualistas para os problemas e aceitar como natural o desvio de função, são características de um nível de aquisição da identidade profissional que a autora considera como **desvio de identidade** (p.158).

Essa dificuldade de afirmação da identidade profissional também pode estar relacionada à dificuldade de se caracterizar a docência como profissão a que se refere Cunha (1999). A autora faz referência à complexidade de se definir qual é o saber específico da profissão docente que a distinga no mundo do trabalho, pois a posse de um saber próprio de profissão se condiciona ao referencial que se tem da função docente. (CUNHA, 1999, p.131)

Outro aspecto a ser observado sobre as **trocias entre pares** se refere ao tipo de assunto que as professoras abordam. Elas falam muito do trabalho e dos alunos, porém raramente comentam suas práticas de sala de aula e não abordam questões metodológicas. Oliveira (2008) aponta no trabalho de professoras do 1º ano escolar a coexistência tanto de práticas identificadas com a proposta construtivista como de práticas identificadas como tradicionais. A autora mostra como o discurso construtivista vem sendo imposto no contexto das classes de alfabetização no município de São Paulo, o que leva as professoras a se referenciar nele para orientar suas práticas. Tal fato, porém, não eliminou o uso de práticas consideradas tradicionais, mas que não são expressas no discurso das docentes.

Em entrevista, Isa chega a comentar que não vai “jogar fora” o que aprendeu por isso, “mescla” as duas formas de trabalhar, mas ao fazer esta afirmação, o tom da conversa sugere que está indo contra algo já estabelecido, que está reafirmando algo que é efetivo em sua prática, porém, de certa forma não aceito, recriminável.

Sabendo-se que, a orientação oficial para a prática em sala de aula tem se pautado na proposta construtivista e ao se verificar as atividades confeccionadas pelas professoras, ou seja, uso de atividades consideradas tradicionais, tais como, separação de sílabas, este silêncio sobre suas práticas pode significar uma autoproteção das professoras. Ao silenciar os aspectos metodológicos, as docentes podem estar se protegendo de possíveis recriminações por fazerem uso de práticas tradicionais, consideradas ultrapassadas e desqualificadas.

3.3 Recursos utilizados no preparo do ensino

Sobre os recursos que o professor utiliza para desempenhar seu trabalho, Guarnieri (1990) define:

Os recursos utilizados pelo professor tem por objetivo auxiliar e enriquecer o desenvolvimento da situação de ensinar-aprender. Tais recursos podem ser objetos, livros, equipamentos audiovisuais, visitas e viagens, como também, recursos da comunidade, tanto materiais como humanos. (GUARNIERI, 1990, p. 200)

De acordo com Zibetti (2005), “um aspecto que as pesquisas em sala de aula têm evidenciado é o tempo despendido pelos docentes para reunir, preparar ou produzir os materiais necessários ao processo de ensino” (ZIBETTI, 2005, p. 177). Em sua pesquisa relata que a professora participante tinha dificuldades em conseguir na escola os materiais de que necessitava para as aulas, e para consegui-los necessitava recorrer a pessoas ou instituições fora da escola, o que demandava maior esforço e tempo.

A autora destaca que:

“as escolhas dos materiais, das atividades e dos recursos, são resultado de um processo complexo de reflexão e articulação de conhecimentos por parte dos professores que precisam colocar em ação diversos saberes para levar a bom termo a tarefa de alfabetizar um grupo de alunos.” (ZIBETTI, 2005, p. 178)

No que tange à presente pesquisa, há uma variedade de recursos utilizados pelas docentes no preparo de suas aulas. Ao todo foram citados trinta diferentes tipos:

1. Anotações em papéis avulsos que usa como lembretes
2. Atividades impressas pela monitora da sala de informática
3. Biblioteca da escola

4. Biblioteca particular
5. Caderno de registro diário das aulas
6. CD de músicas
7. Computador com impressora
8. Computador com scanner e impressora
9. Fotocópia (a escola oferece uma por aluno na semana)
10. Internet
11. Jornais e revistas
12. Livros didáticos
13. Livros paradidáticos
14. Livros infantis
15. Materiais de consumo escolar
16. Materiais sugeridos pela coordenadora
17. Materiais informativos de eventos diversos dos quais participa
18. Material de estudo das irmãs mais novas
19. Material do curso de LIBRAS
20. Mimeógrafo
21. Modelos de atividades mimeografados adquiridos com colegas
22. Panfletos de supermercado
23. Projetos da mãe, que foi coordenadora em escola particular
24. Registro do planejamento anual/ bimestral que guarda consigo
25. Revista Nova Escola
26. Revistas e gibis
27. Roteiro de trabalho semanal
28. Textos de autoria própria (histórias filosóficas para crianças)
29. Textos e atividades elaborados pela professora (pequenos textos de alfabetização)
30. Tribuinha (encarte de jornal que a escola distribui para as professoras²²)

Destes recursos citados pelas professoras, a maior parte é utilizada em suas residências para o preparo de suas aulas. São comuns a todas as professoras 4 tipos de recursos: livro didático e/ou paradidático, mimeógrafo, fotocópia e Internet. Todas as professoras têm computador em casa, e Laura, Isa e Eni usam frequentemente a Internet para pesquisas relacionadas a atividades de sala de aula, legislação, textos, poesias, etc. As demais professoras usam pouco a Internet: Maria, por achar que o conteúdo é o mesmo dos livros, e Marina, por não ter acesso à Internet em casa.

Os livros didáticos e paradidáticos usados eram adquiridos pelas professoras com recursos próprios ou emprestados da escola. Os alunos contavam com livros de matemática, escolhidos pela equipe escolar do ano anterior²³, que as professoras também utilizavam nas aulas.

²² A escola mantém um convênio com o jornal “Tribuna Impressa”, que envia para as professoras exemplares do encarte infantil “Tribuinha”, a fim de que sejam utilizados no trabalho de sala de aula.

²³ A escola recebe os livros por meio do Plano Nacional do Livro Didático.

Estes dois recursos citados pelas professoras, Internet e livros, podem ser considerados meios de pesquisa de conteúdos e atividades. Os outros dois recursos utilizados por todas as professoras são meios de reprodução de materiais impressos para os alunos: a fotocopadora da escola e o mimeógrafo.

Como as cópias oferecidas pela escola são restritas (uma cópia por aluno na semana), há falta de folhas sulfite e o uso do mimeógrafo é trabalhoso, algumas professoras se valiam de medidas de economia: reduziam o tamanho das reproduções, de forma que coubessem em meia página o que originalmente era uma página inteira, duplicando desta forma a quantidade de informações que seriam impressas em uma única página. Este procedimento acabava por prejudicar a legibilidade e a qualidade visual do material.

Pelas amostras, pôde-se perceber que os materiais confeccionados pelas professoras traziam exercícios que correspondiam basicamente às disciplinas de língua portuguesa e matemática. Em língua portuguesa foram observados os seguintes exercícios: acréscimo da letra “S” em palavras para composição de outras; caça-palavras; correspondências de números e sílabas em legenda para formar palavras; cruzadinhas; ditado de palavras; identificação de rimas por meio de figuras e palavras; parlenda escrita com figuras no lugar de palavras para que fossem escritos os nomes; pequenos textos grafados em letra cursiva, com algumas trocas de letras (t-d; p-b) para correção pelo aluno; separação de sílabas; substituição de símbolos por palavras para compor frases; troca de letras formando novas palavras.

Os exercícios de matemática consistiam em: adição (arme e efetue a conta); adições de vários termos; contagem; formas geométricas; ordem numérica crescente; problemas de adição; subtração (arme e efetue a conta); verificação de resultados de adições para pintura em desenho conforme legenda de cores

Sobre as fontes onde as professoras buscam informações para trabalhar os conteúdos em sala de aula, além da Internet, dos livros didáticos próprios e emprestados da escola, jornais, foram citados também: revistas (inclusive a revista Nova Escola), gibis, panfletos de supermercado, material do curso de LIBRAS, jornalzinho “Tribuninha”, material de estudo das irmãs mais novas, projetos realizados na escola em que a mãe trabalhou, CDs de música, textos de própria autoria, entre outros. As professoras não revelaram ser comum recorrerem a bibliotecas fora da escola, porém três professoras declararam contar com uma biblioteca particular: Isa conta com cerca de mil livros em sua casa, Eni tem um acervo pessoal de livros, e Laura usa a biblioteca particular do avô.

Todos os recursos mencionados foram agrupados no Quadro 6 pela origem, para cada uma das professoras. Grande parte deles tem origem nos recursos próprios das professoras e encontra-se em suas residências. A contribuição da escola com recursos para o preparo de aulas parece ser pouco explorada pelas professoras.

Quadro 6 - Recursos utilizados no preparo do ensino						
		Laura	Marina	Eni	Isa	Maria
Próprios da residência e/ou confeccionados e/ou adquiridos pelas professoras	Anotações em papéis avulsos que usa como lembretes				X	
	Biblioteca particular	X		X	X	
	Caderno de registro diário das aulas	X	X		X	X
	CD de músicas		X			
	Computador com impressora		X			
	Computador com scanner e impressora	X		X		
	Internet	X	Usa pouco	X	X	Usa pouco
	Jornais e revistas	X			X	
	Livros didáticos	X	X		X	X
	Livros paradidáticos adquiridos pela professora				X	
	Livros infantis		X			
	Materiais de consumo escolar (comprados pela professora)	X	X			
	Material de estudo das irmãs mais novas		X			
	Mimeógrafo próprio	X	X	X	X	
	Panfletos de supermercado					X
	Projetos da mãe, que foi coordenadora em escola particular (construtivista)		X			
	Registro do planejamento anual/ bimestral que guarda consigo	X				
	Revista Nova Escola comprada pela professora				X	
	Revistas e gibis		X			
	Roteiro de trabalho da semanal			X	X	
Textos de autoria própria	X					
Textos e atividades elaborados pela professora			X		X	
Com origem na escola	Biblioteca da escola	X				
	Fotocópia (a escola oferece uma por aluno na semana)	X	X	X	X	X
	Mimeógrafo da escola				X	X
	Livros paradidáticos mandados pelo governo				X	
	Atividades impressas pela monitora da sala de informática					X
	Livros didáticos da escola		X	X		
	Materiais sugeridos pela coordenadora					X
	Modelos de exercícios e atividades para os alunos (troca com colegas)	X				X
Tribuninha			X		X	
Com origem em outros locais fora da escola	Material do curso de LIBRAS	X				
	Materiais informativos de eventos diversos dos quais participa				X	

Nota-se que somente as professoras iniciantes Laura e Marina recorrem aos próprios recursos financeiros na compra de materiais de consumo escolar para preparar suas aulas, e no caso da professora Laura, também para o uso dos alunos. Isto provavelmente se deve ao fato de serem mais ligadas à estética do material (papel e caneta não bastam para elas) e também por usarem diariamente material mimeografado. O mimeógrafo da escola não é utilizado pelas iniciantes, provavelmente por temerem qualquer necessidade de improviso caso falhe o recurso, uma vez que as mesmas relatam dificuldades com relação ao manuseio do equipamento. Também há o fato de que o mimeógrafo é bastante usado por Eni, Isa e Maria, professoras consideradas experientes e há mais tempo na escola, o que talvez faça as iniciantes se sentirem “sem espaço”, preferindo utilizar o equipamento próprio que têm em suas casas.

Os livros didáticos e ou paradidáticos são mencionados por Marina, Eni e Isa, e o jornalzinho Tribuninha por Eni e Maria. A fotocópia é utilizada por todas, porém é limitada a 1 cópia por aluno na semana. A professora Maria parece explorar melhor os recursos presentes na escola, pois cita também as atividades impressas pela monitora de informática e os materiais sugeridos pela coordenadora. Apesar de somente duas professoras citarem os modelos de atividades que conseguem com as colegas, pelas observações foi possível inferir que todas utilizam em algum momento este tipo de material.

Menciona recorrer à biblioteca da escola somente a professora Laura, o que sugere que as demais docentes utilizam pouco o serviço da biblioteca. Este possível uso restrito da biblioteca pelas professoras aliado ao tipo de atividade que preparam para uso em sala de aula, como foi visto nos diários e nas amostras de atividades, parecem ser indicativos de inadequação no trabalho com a alfabetização.

Sampaio (1998), ao analisar as relações entre o currículo, o que os professores ensinam e o fracasso dos alunos, constata que existe uma dissociação entre o ensino ministrado e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Embora as análises da autora se refiram a uma realidade que hoje corresponde ao ciclo II do ensino fundamental e ensino médio, pode-se inferir que processo semelhante pode estar ocorrendo também no ciclo I, em especial, nas turmas de alfabetização, como apontam os indícios de inadequação encontrados nas atividades de sala de aula utilizadas pelas professoras da presente pesquisa e em estudos como o de Yacovenco (2003).

Como se pode perceber, as atividades que as docentes selecionam para o trabalho em sala de aula são restritas, pois a leitura de textos aparece pouco e são enfatizados fragmentos

de leitura e escrita. Estes dados coincidem com o que mostra Yacovenco (2003) sobre as atividades de sala de aula no primeiro ano escolar, que são pouco variadas e centradas na codificação e decodificação de palavras e sílabas.

3.4 Relação entre carga horária real e carga horária contratual

A fim de se ter um panorama de como se distribui o tempo de trabalho das professoras durante uma semana, foram comparadas a carga horária contratual (ou oficial) com a carga horária de trabalho real das professoras, que foi verificada ao se cruzar as informações dos questionários, do registro de um dia de trabalho e da entrevista. Consideraram-se as horas de trabalho **na escola**, que se dividem em horas de trabalho com alunos e sem alunos, e as horas de trabalho voltado para o ensino que ocorrem **fora da escola**.

De acordo com o artigo 10 da Lei nº 836, de 30 de dezembro de 1997 a jornada semanal de trabalho do professor divide-se em horas de atividade com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e em local de livre escolha. A jornada básica²⁴ de trabalho docente é composta por 25 horas em atividade com alunos, 5 horas de trabalho pedagógico, sendo 2 horas em atividade com os colegas na escola e 3 em local de livre escolha do professor (SÃO PAULO, 1997).

Conforme esta configuração da legislação, as **horas remuneradas** das professoras pesquisadas são as horas de trabalho na escola, com alunos, de segunda à sexta-feira, sem alunos, na segunda e na terça-feira (HTPC), e horas de trabalho fora da escola (HTPL).

O trabalho **com alunos** na escola é organizado em horas-aula de 50 minutos. Na Tabela 1 estas 25 horas-aula foram consideradas como 25 horas-relógio, uma vez que a própria legislação²⁵ define que o professor deverá complementar em sua carga horária diária os 10 minutos a mais de trabalho para cada aula ministrada, com atividades ligadas à docência de forma contínua ou parcelada, sob a responsabilidade da direção da escola.

Consideram-se atividades ligadas à docência, além do atendimento a alunos, as tarefas de preenchimento de diários de classe, de programação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, de definição do grau de aprofundamento de estudos, de acordo com a especificidade de cada classe, de avaliação contínua das dificuldades e dos avanços de cada aluno, em especial aqueles encaminhados para estudos de recuperação paralela, entre outras. (Resolução SE Nº18 de 24 de fevereiro de 2006 – parágrafo único)

²⁴ É a esta jornada básica que estão submetidas as professoras participantes da pesquisa.

²⁵ Resolução SE Nº18 de 24 de fevereiro de 2006

As 2 horas **sem alunos** cumpridas na escola correspondem ao **HTPC**. Além destas horas de trabalho na escola, que são remuneradas, as professoras têm em sua carga horária mais 3 **HTPL**, ou seja, horário de trabalho pedagógico em local de livre escolha, que varia em número de horas, em função da carga horária com alunos e tem como atividades legalmente prescritas o preparo de aulas e avaliação dos trabalhos executados pelos alunos. (SÃO PAULO, 1997)

Para se saber a quantidade de **horas não remuneradas** de trabalho das professoras, foram subtraídas do total de horas de trabalho fora da escola (já apresentadas no Quadro 2, p. 60) as HTPL, que fazem parte da jornada oficial e são remuneradas.

Desta forma, foi possível compor a seguinte tabela com a distribuição da carga horária semanal de trabalho das professoras:

Tabela 1– Distribuição da carga horária semanal de trabalho das professoras por local de realização e remuneração

	Na escola		Fora da escola	
	Horas remuneradas			Horas não remuneradas
	Com alunos (Hora-aula)	Sem alunos (HTPC)	Sem alunos (HTPL)	
Laura	25	2	3	32
Marina	25	2	3	30
Eni	25	2	3	1
Isa²⁶	28	3	3	12
Maria	25	2	3	12

Pode-se constatar que todas as professoras trabalham além das três horas semanais de trabalho livre, ou HTPL, que são remuneradas. Isto significa que além da carga horária de trabalho que é remunerada, as professoras usam um tempo a mais para executar o trabalho voltado para a preparação do ensino.

As professoras iniciantes são as que destacadamente mais trabalham além do horário previsto pela legislação: Laura usa 35 e Marina 26 horas além da carga de trabalho contratada. Maria e Isa trabalham, respectivamente, 12 e 9 horas a mais do que é previsto. Até mesmo a professora Eni, cujo preparo de aula é o mais sumário e sem detalhamento, trabalha no mínimo 1 hora a mais na semana, pois em épocas de atribuição de conceitos o tempo gasto é maior. Portanto, há uma parte do trabalho realizado pelas professoras que não é remunerado.

²⁶ A professora Isa trabalha também no reforço escolar, daí sua carga horária na escola ser maior que a das colegas.

Observe-se, porém, que esta diferença de tempo destinado ao preparo do ensino entre iniciantes e experientes pode ser um pouco menos acentuada, uma vez não se obteve o dado sobre o tempo de correção na residência de Eni e Isa.

O **total de horas trabalhadas**, ou seja, a carga horária real, foi obtida com a soma das **horas remuneradas** e das **horas sem remuneração**, como se pode observar na tabela 2:

Tabela 2 – Distribuição da carga horária semanal de trabalho das professoras por quantidade de horas remuneradas e não remuneradas e quantidade de horas com e sem alunos.

	Horas remuneradas			Horas não remuneradas (Sem alunos)	Total de horas sem alunos	Total de horas trabalhadas
	Com alunos	Sem alunos	Total			
Laura	25	5	30	32	37	62
Marina	25	5	30	30	35	60
Eni	25	5	30	1	6	31
Isa	28	6	34	12	18	46
Maria	25	5	30	12	17	42

Considerando-se que a carga horária oficial, seja no HTPC, seja com alunos, e fora da escola, no HTPL, é a mesma para todas as professoras, ou seja, 30 horas²⁷ se pode entender que o total de horas trabalhadas e o total de horas sem alunos são determinados pelas horas de trabalho que as professoras realizam em casa, sem remuneração.

Com base nos dados desta tabela comparou-se a carga horária semanal de trabalho entre as professoras. Esta comparação possibilitou a construção da Tabela 3, em que se verifica a proporção entre horas remuneradas e não remuneradas para cada professora.

Do total de horas trabalhadas calculou-se a porcentagem que corresponde às horas remuneradas e não remuneradas pelas respectivas fórmulas:

$$(\text{n}^\circ \text{ de horas remuneradas} / \text{n}^\circ \text{ de horas trabalhadas}) \times 100$$

Exemplo: professora Laura

$$(30 / 62) \times 100 = 48,38$$

$$(\text{n}^\circ \text{ de horas não remuneradas} / \text{n}^\circ \text{ de horas trabalhadas}) \times 100$$

Exemplo: professora Laura

$$(32 / 62) \times 100 = 51,61$$

²⁷ Com exceção da professora Isa, que devido ao trabalho com o reforço escolar, tem três horas-aula e uma HTPC a mais que as colegas.

Da mesma forma, calculou-se a porcentagem de horas de trabalho com e sem alunos, com relação ao total de horas trabalhadas, sendo utilizadas as fórmulas:

$$(\text{n}^\circ \text{ de horas com alunos} / \text{n}^\circ \text{ de horas trabalhadas}) \times 100$$

Exemplo: professora Laura

$$(25 / 62) \times 100 = 40,32$$

$$(\text{n}^\circ \text{ de horas sem alunos} / \text{n}^\circ \text{ de horas trabalhadas}) \times 100$$

Exemplo: professora Laura

$$(37 / 62) \times 100 = 59,67$$

Os resultados encontrados foram aproximados, uma vez que a intenção dessa conversão em porcentagem é enfatizar as relações de proporção, e não uma quantificação exata, mesmo porque a própria informação das horas trabalhadas também é uma estimativa feita pelas professoras no momento da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Tabela 3 – Distribuição numérica e percentual das horas de trabalho relativas ao total de horas trabalhadas semanalmente

	Horas remuneradas		Horas não remuneradas		Horas de trabalho com alunos		Horas de trabalho sem alunos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Laura	30	48,38	32	51,61	25	40,32	37	59,67
Marina	30	50,00	30	50,00	25	41,66	35	58,33
Eni	30	96,77	1	3,22	25	80,64	6	19,35
Isa	34	73,91	12	26,08	28	60,86	18	39,13
Maria	30	71,42	12	28,57	25	59,52	17	40,47

As professoras iniciantes Laura e Marina são as que empregam mais tempo de trabalho em casa, com as atividades relativas ao preparo e organização de sua aula. Quando são comparadas com as professoras experientes, percebe-se que na proporção entre horas remuneradas e não remuneradas, algo em torno da metade do tempo de trabalho das iniciantes não é remunerado. Para Laura e Marina, respectivamente 51,61 e 50% das horas trabalhadas na semana não são remuneradas, enquanto Eni, Isa e Maria perfazem um total de tempo não remunerado entre 3,22% e 28,57% das horas trabalhadas.

No que se refere à proporção de horas com e sem alunos, nota-se que, o tempo de trabalho sem alunos para as iniciantes, (Laura, 59,67% e Marina 58,33%) é superior ao tempo de trabalho com alunos (40,32% e 41,66%, respectivamente), o que denota não só que as

iniciantes têm a necessidade de um tempo maior de preparo, mas também a sua condição de dispor desse tempo:

Você não vai me ver preparando aulas aqui na escola, só organizando, porque eu preparo tudo em casa, já que eu sou solteira, moro sozinha, posso me dedicar...se eu tivesse uma família acho que não ia poder me dedicar tanto... (Relatório de campo – prof^ª Marina)

(...) É muito trabalhoso!... Eu passo horas assim do dia... acabo envolvendo até minha família, às vezes, porque em casa o computador é de todo mundo, né, então (...) acabo envolvendo outras pessoas às vezes pra me ajudar... mas... eu acho que vale a pena! (...) (Trechos de entrevista – prof^ª Laura)

Ao contrário das iniciantes, as professoras mais experientes ampliam o círculo de compromissos com o trabalho em outra escola (Eni) ou com a família (Isa, Maria), como nos exemplos abaixo:

Meu dia é bastante atribulado, de 10 a 12 aulas diárias. Levanto muito cedo, organizo um dia anterior meu material e tudo é colocado no “big” porta malas do meu carro. (Relato de um dia de trabalho – prof^ª Eni)

(...) De eu estar dando atenção pra minha família é coisa de agora, tá? Eu acabei... eu acabei um casamento por causa disso! Porque eu vivia só pro meu serviço! (...) então agora, depois que você leva assim, uma dessa, aí você fala __ opa! Tá na hora de eu parar, né, e pensar um pouco na família, também! Porque eu tenho... você vê, minha mãe... tem só... a mim! Ela não tem marido... então tem coisas que ela precisa... e às vezes ela queria falar e eu falava __ah! Agora não dá tempo! Então... agora dá tempo! Então sábado e domingo... sábado eu levanto seis horas da manhã pra caminhar com ela! Vamos... ela vai contando tudo que ela quer contar! Aí a gente retorna... ela vai fazer o que ela tem que fazer ... porque é um... ela tem de deitar novamente, por causa do medicamento... mas eu tiro... sábado e domingo prá eles, agora! (Trecho de entrevista - prof^ª Isa)

No período da tarde, cumpro a jornada de trabalho e quando chego em casa, depois de organizar-me preparo as aulas para o dia seguinte, pois não gosto de deixar nada para o período da manhã (...) Já na parte da manhã, resolvo meus problemas pessoais e familiares (...) (Relato de um dia de trabalho – prof^ª Maria)

Em suma, mesmo com todas as diferenças no emprego do tempo entre as professoras, todas trabalham no preparo e organização de seu ensino além das horas oficialmente reconhecidas. Isto significa que uma parte do trabalho realizado por estas professoras não é remunerada. Mesmo que as atividades executadas pelas professoras na escola fossem exclusivamente destinadas ao preparo do ensino, envolvendo troca entre colegas, planejamento coletivo e individual, busca de materiais e preparo de atividades, ainda assim, as atividades realizadas em casa, fora da escola, são imprescindíveis e demandam tempo numa

proporção muito maior do que o tempo remunerado previsto na legislação. Confirma-se então uma das hipóteses desta pesquisa de que as horas estipuladas pela legislação, seja o HTPC, seja o HTPL, são insuficientes para que as professoras consigam realizar todo o trabalho que requer a preparação do ensino.

Não se pôde durante a pesquisa verificar outra hipótese, a de que, em razão desta insuficiência das horas prescritas para o preparo do ensino, as professoras estariam utilizando parte do tempo destinado ao ensino em sala de aula para cumprimento de atividades burocráticas e para executar atividades relativas ao preparo da aula, mas que deveriam anteceder-las.

O próximo capítulo, **As professoras e o trabalho realizado além do ensino em sala de aula: relações de tempo e espaço** apóia-se principalmente nas concepções de Hargreaves (1992) e trata das relações de tempo e espaço destinados ao preparo do ensino na presença de um processo de intensificação do trabalho docente.

4. AS PROFESSORAS E O TRABALHO REALIZADO ALÉM DO ENSINO EM SALA DE AULA: RELAÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO

“__Meu tempo vale ouro...”
(Profª Maria)

Este capítulo trata de estabelecer relações sobre a ocupação do tempo e do espaço destinados ao preparo do ensino pelas professoras pesquisadas, objetivando-se evidenciar o processo de intensificação a que se submetem as docentes ao terem seu tempo e espaços privados ocupados tanto por atividades postas pela escola, não relacionadas ao preparo do ensino, quanto por atividades relacionadas a tal preparo. Sobre estas últimas, devido à sua quantidade e ao modo que cada docente procura desenvolvê-las, sugerem que as horas de trabalho prescrito para além da sala de aula, na escola e fora dela, são insuficientes para a demanda de trabalho real das professoras.

Durante o período de observação na escola foi possível notar nas professoras freqüentes expressões do sentimento de falta de tempo, desde o não ter tempo de trabalhar conteúdos solicitados pela coordenadora, não ter tempo para sair da sala de aula na hora do recreio e até mesmo não ter tempo para necessidades básicas, como almoçar ou ir ao banheiro, conforme ilustram algumas falas espontâneas extraídas do relatório de campo:

Eu não trabalhei o aniversário de Araraquara com meus alunos, acredita?
Não deu tempo.... (profª Marina)
Eu não tenho tempo! (profª Marina)
Eu não deço para tomar lanche, não dá tempo... (...) Eu fico aqui fazendo minhas coisas.... (profª não participante)
Gente, hoje eu não tive tempo nem de ir ao banheiro! Fui ao banheiro seis horas da manhã! (profª Isa)

Esta falta de tempo expressada freqüentemente pelas professoras é um sinal claro de um processo de intensificação do trabalho docente, e parece que uma de suas conseqüências é a ocupação do tempo pessoal das professoras com o trabalho da escola, cuja manifestação também foi notada por diversas vezes, ao mencionarem se ocupar com o trabalho da escola aos finais de semana.

Parece haver um acordo tácito entre a escola e as professoras que prevê esta ocupação do tempo e do espaço privados para execução de alguns trabalhos da escola. Isto pôde ser observado quando a coordenadora da escola distribuía as papeletas de notas para que as professoras preenchessem. Já esperando que o fizessem em suas casas, a coordenadora acrescentou: “__Olha gente, não tem pressa, pode fazer no feriado.” Outra situação foi o

comentário da professora Eni sobre a reunião de pais que ocorrera num sábado: “__ Você acredita que sábado eu saí daqui já era 1:15h!? Fiquei atendendo pais...”

Estas situações parecem configurar o que Hargreaves(1992) denomina **colonização**, ou seja, um processo em que há a ocupação e vigilância, por parte da administração, do tempo e do espaço relativos a um certo domínio privado. Isto parece já estar incorporado pelas professoras. Nem mesmo na situação de férias deixa-se o trabalho de lado, como ilustra o diálogo da prof^a Eni com a professora de Educação Física:

Nestas férias eu quero descansar e fazer atividades (para os alunos)...

Ah, não!__ diz a professora de Educação Física, em tom de reprovação.

__ Sabe o que é, você descansa, vai, faz um pouco, sai, vai na casa da tia, volta...__ explica Eni, tentando justificar o trabalho da escola que planeja fazer nas férias. (Relatório de observação)

No caso da professora Eni, esta situação é agravada em épocas específicas do ano, como finais de bimestre e semestre, pelo fato de lecionar em mais de uma escola, conforme expõe em comentário espontâneo feito à pesquisadora:

Eni: __ Esta semana é daquelas que eu vou dormir uma hora da manhã todo dia! Sabe, aquela semana?

Eu perguntei: __ Esta semana? Por quê?

Eni: __ É que eu tenho que fechar nota das duas escolas.

(Relatório de observação)

As duas professoras iniciantes relatam que usam os finais de semana para realizar trabalhos da escola, sendo que Laura chega a levar o trabalho consigo quando vai à casa de parentes. Para as professoras experientes a situação pouco se altera, e inclusive a professora Isa declara que vivia para o trabalho, e só mudou esta atitude depois de ter um casamento terminado em razão disso.

Tais situações corroboram as facetas do tempo na sociedade em mudança e na vida privada e institucional apresentadas no capítulo inicial. A esse respeito, Correia e Matos (1999) consideram que há uma fragilização da dissociação entre os âmbitos pessoal e institucional, o que leva ao rompimento do isolamento entre os tempos e espaços privado e institucional, com a invasão da vida privada dos professores por diversas tarefas. Esta invasão pode ainda ser analisada pela perspectiva do que ocorre no âmbito subjetivo, no pensamento das professoras, conforme tratou Perrenoud (1993), ao mencionar as solicitações que assaltam o professor nos momentos em que não está em sala de aula. Tais solicitações são de ordem interna e se referem às projeções do que pretende realizar. Ao se deparar com o que gostaria

de explorar quando prepara suas aulas e a necessidade de escolher em função do tempo limitado o professor fica suscetível à dispersão.

De acordo com o autor, a dispersão acompanha o professor tanto nos momentos de ensino quanto **nos intervalos de tempo antes e depois das aulas**, inclusive nos momentos que parecem favoráveis à concentração, como o trabalho de preparação realizado em sua casa. Como exemplos, a professora Maria menciona que sonha com os alunos e o trabalho, que como foi visto, se prolonga por horas de suas noites após os dias de aula, e a professora Isa, por sua vez, pensa nos alunos e no trabalho realizado durante suas caminhadas semanais. O que deveria ser momento de relaxamento, como o sono e o exercício físico, se converte em ocupação com o trabalho na mente das professoras.

O que foi possível perceber no processo desta pesquisa é que esta conversa interna chamada dispersão acompanha as professoras em todos os momentos, e ganha voz quando estão juntas. Como foi visto, as docentes falam de temas relacionados ao trabalho durante todo o tempo em que estão juntas, porém sem uma preocupação formal, é como se estivessem desabafando com as colegas que, por viverem o mesmo processo, se permitem escutar e compreender estes inúmeros pensamentos dispersos.

Sobre o sentimento de falta de tempo das professoras, de acordo com Correia e Matos (1999), pode ser explicado pelo descompasso entre a estrutura multitemporal do mundo real e a concepção linear e aditiva do tempo no mundo que se rege pela eficácia e pela planificação. “É esta relação com o tempo-pensado em flecha, mas vivido em turbulência que explica que o tempo dos docentes seja sempre sentido como um tempo deficitário”. (CORREIA E MATOS, 1999, p. 20-21) Um pensamento semelhante e mais detalhado é encontrado em Hargreaves (1992), quando define a **separação** entre os interesses do administrador e do professor, cujas perspectivas relacionadas ao tempo são opostas, o que gera percepções temporais diferentes. Para o autor, este processo de separação gera dificuldades de entendimento, de compreensão e de comunicação entre administradores e professores no que se refere ao tempo de trabalho, devido à divergência na forma de experimentar e conceber o tempo da vida escolar, e o resultado é a **intensificação** do trabalho do professor.

Diante desses apontamentos, alguns conceitos referentes à concepção do tempo e à relação entre espaço público e espaço privado no trabalho do professor, trazidos por Hargreaves (1992) foram fundamentais para a compreensão da relação das professoras com o tempo e com o espaço nas situações de trabalho observadas.

Ao observar as professoras no HTPC, pude perceber, de modo geral, que as mesmas valorizam muito este tempo de trabalho fora da sala de aula. As professoras utilizam qualquer fração de tempo que tenham disponível para organizar alguma coisa relativa a seu trabalho em sala de aula ou resolver pendências sobre os alunos e o trabalho em geral. Ora estão ao mimeógrafo, ora trocam idéias entre si, ora tiram uma dúvida, ora organizam um material que foi ou que será usado, ora separam, corrigem, anotam... Desta forma, nota-se que são realizadas simultaneamente múltiplas tarefas em um curto espaço de tempo, conforme ilustram os trechos extraídos do relatório de campo:

Laura permanecia sentada em uma das carteiras corrigindo atividades de alunos feitas em meia folha de sulfite. Ao retornar para a sala, Isa começou a corrigir cadernos de alunos, e depois passou a separar as folhas de atividade que haviam realizado naquele dia. (...) Enquanto trabalham nestas atividades de correção e organização de materiais e atividades, as professoras conversam entre si. Falam sobre os alunos, focando questões de comportamento na escola, os problemas familiares e doenças de algumas crianças. (...) As professoras também conversam sobre procedimentos de ensino e atividades que irão desenvolver na sala de aula. Eni toma a iniciativa de mostrar o que está trabalhando com seus alunos, comentando aspectos do desenvolvimento das atividades. Também comentam outros assuntos, como a visita do supervisor (...). (Relatório de observação)

Pude perceber que de modo geral as professoras procuram aproveitar cada minuto de seu tempo para organizar alguma coisa relativa a seu trabalho em sala de aula, e que são realizadas múltiplas tarefas em um curto espaço de tempo. Por exemplo, no período de 1 hora, pude observar que a professora Heloísa conseguiu preencher parte da caderneta, corrigir alguns cadernos, organizar materiais que usou pela manhã no armário da sala, usar o mimeógrafo, trocar idéias com as colegas sobre diversos assuntos relacionados a seu trabalho como professora. (Relatório de observação)

Esta característica que as professoras apresentam, de realizar várias tarefas simultaneamente, ilustram o que Hargreaves (1992) denomina **tempo policrônico**. Enfatizando que este caráter policrônico está presente em maior intensidade na vida da escola elementar, em que a cultura feminina é mais presente, o autor explica que a complexidade deste universo requer das professoras a habilidade de desempenhar várias atividades a um só tempo, atendendo aos requisitos e circunstâncias do momento e buscando a conclusão das tarefas e atividades iniciadas.

Por meio da leitura deste autor e das observações realizadas durante esta pesquisa, pode-se afirmar que esta policronia é uma forma pela qual as professoras lidam com o tempo nos espaços de que dispõem e diante das tarefas que têm que desempenhar seja no preparo e organização da aula, seja durante o ensino propriamente dito. As professoras buscam atender

as necessidades do contexto, buscando a finalização de tarefas a ele relacionadas, e se deparam com exigências administrativas que regulam seu horário, como se pode observar na queixa de Eni sobre a obrigatoriedade de acompanhar o professor de Educação Física até a quadra. Para a professora, tal obrigatoriedade é uma restrição ao bom andamento de seu trabalho, pois acredita que poderia aproveitar melhor o tempo se ficasse na sala de aula, sem perder tempo com deslocamentos e com todo seu material ao alcance das mãos.

Outras manifestações das professoras sobre este choque entre seu desejo de utilizar o tempo conforme suas necessidades diante do contexto de trabalho e as exigências oficiais para o uso do tempo foram notadas com relação ao HTPC. Tanto as professoras iniciantes, Laura e Marina, quanto as experientes Eni e Isa manifestam insatisfação com a forma como o HTPC é organizado e sugerem que as trocas entre pares poderiam ser melhor aproveitadas durante este tempo para a melhoria de seu trabalho.

A respeito da característica polirrônica apresentada pelas professoras de fazer várias atividades, inclusive conversar com as colegas, num tempo curto e delimitado, nota-se que embora seja observável de uma forma geral, nas cinco docentes, ficou evidente em alguns momentos a diferença entre as professoras quanto à seqüência ou quantidade de tarefas que conseguem desenvolver. Os seguintes trechos do relatório de campo evidenciam tais aspectos:

(...) enquanto conversam, as professoras Eni e Isa dificilmente interrompem a atividade que estão fazendo, fazem seu comentário e ouvem ao mesmo tempo em que corrigem os cadernos, rodam o mimeógrafo ou organizam a sala de aula. Já a professora Laura pareceu se concentrar mais enquanto corrigia as atividades dos alunos, e nas vezes em que parou para falar algo sobre o assunto comentado, pareceu se desvincular da atividade que vinha realizando. (Relatório de observação, 21/05/2007)

Enquanto Isa foi capaz de arrumar o armário, organizar as carteiras da sala, varrer a sala, organizar a mesa, preencher a caderneta e falar com a professora do reforço, no mesmo período de tempo, Laura somente se dedicou à organização das pastas e à conversa de poucos minutos com a coordenadora, e Eni somente ao uso do mimeógrafo e à rápida conversa sobre a aluna filha de I. Isa está sempre muito ativa, não para nem quando conversa, faz sempre duas coisas ao mesmo tempo. (Relatório de observação, 02/07/2007)

No primeiro exemplo, o fato de Laura concentrar-se na atividade de correção, necessitando interromper a atividade enquanto conversava, e vice-versa, pode ser atribuído à natureza da atividade em questão, que não é mecânica como utilizar o mimeógrafo, mas exige atenção ao que está sendo corrigido. No entanto, é possível dizer que a capacidade de encadear as atividades, realizando-as quase simultaneamente num curto espaço de tempo é

uma habilidade que pode ser desenvolvida. De acordo com Tardif (2002), a experiência de trabalho ao longo do tempo opera a transformação da identidade do professor, modificando tanto sua atuação profissional como sua cultura, suas idéias e interesses. Este processo ocorre **sempre com o passar do tempo** e modifica o “saber trabalhar” do trabalhador (p.56-57). O tempo, então, é fator importante para se compreender como os trabalhadores aprendem a trabalhar, como dominam os saberes necessários à sua prática. O termo “saberes” utilizado por Tardif refere-se a conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores, sendo esta concepção baseada nos dizeres dos próprios docentes, para os quais seus saberes não são os conhecimentos teóricos do curso de formação, frutos da pesquisa educacional, mas sim a própria experiência de trabalho.

Tendo em vista estas idéias de Tardif, podemos supor que a professora Isa, em função de seu longo tempo de experiência no magistério, desenvolveu a habilidade de realizar múltiplas tarefas em um curto espaço de tempo de forma aprimorada, o que não é o caso das professoras iniciantes, Laura e Marina, que estão em processo de aprendizagem da profissão. Esta suposição é reforçada ao se analisar as seguintes situações descritas no relatório de campo:

Ao retornar para a sala, Isa começou a corrigir cadernos de alunos, e depois passou a separar as folhas de atividade que haviam realizado naquele dia. Disse que coloca as folhas em ordem alfabética porque facilita a posterior organização das pastas: “___Eu coloco eles (36 alunos) em ordem alfabética nas carteiras e vou chamando. Só chamo uma vez, da segunda eles já sabem...” (Relatório de observação, 21/05/2007)

Percebi que Marina estava bastante atarefada colocando folhas de papel dentro das pastas dos alunos. Tanto as folhas de atividade como as pastas estavam aleatoriamente distribuídas, sendo o único critério de agrupamento o tipo de atividade; assim, havia vários pacotes de atividades já corrigidas pela professora, cujas folhas individuais iam sendo distribuídas nas pastas conforme o nome de cada aluno. Ofereci-me para ajudá-la, e sugeri que colocasse as folhas e as pastas em ordem alfabética, o que facilitaria seu trabalho. A professora prontamente aceitou minha sugestão, e passei a ordenar as pastas enquanto Marina ordenava as folhas. Quando as pastas já estavam na ordem alfabética, eu ia colocando as folhas dentro de cada uma e reservando-as na carteira ao lado, enquanto a professora terminava de colocar em ordem as folhas dos outros pacotes. (Relatório de observação, 04/06/2007)

Os dois trechos se referem à forma como as professoras organizam as atividades que os alunos realizaram em folhas soltas. Isa relata que em presença dos alunos, pede que se sentem nas carteiras seguindo a ordem alfabética de seus nomes para distribuir as folhas. Assim, a professora os chama uma só vez, e eles compreendem a ordem e levantam cada um

na sua vez para buscar as folhas corrigidas. Ao mesmo tempo em que organiza o material dos alunos a professora os está envolvendo numa atividade que propicia a aprendizagem da função organizativa da ordem alfabética. De forma contrastante, Marina se perde em meio às inúmeras pastas e folhas que tenta organizar aleatoriamente, necessitando da intervenção da pesquisadora para perceber que há uma forma mais funcional de executar aquela tarefa.

Em entrevista, Marina chega a declarar que necessita desenvolver formas mais práticas de realizar seu trabalho, uma vez que se demora em atividades que não são tão relevantes para o preparo do ensino, como corrigir os livros dos alunos folha por folha, mesmo tendo feito a correção na lousa junto dos alunos, ou então registrar os mínimos detalhes da aula antes que a mesma aconteça, sentindo-se obrigada a refazer todo o registro no caso de um imprevisto. No entanto, estas atividades aparentemente sem função parecem de alguma forma importantes para ela, pois mesmo tendo consciência de sua falta de funcionalidade e do tempo gasto e sofrendo críticas por isso, Marina persiste nas mesmas:

(...) sendo professora, eu vou sempre trabalhar em casa! é... Você tem que ter esse tempo de planejar... o problema, é que eu acho que eu ainda to iniciando, então eu acho que eu tenho que achar maneiras mais práticas... de não perder tanto tempo com certas coisas, né... que às vezes eu comento com as professoras as coisas que eu faço, elas acham um absurdo! Eu levar coisa pra fazer em casa, elas acham um absurdo! Por exemplo, livro didático! Mesmo corrigindo eu acho que eu sou um pouco.... tá bom! exagerada! Pode até ser... é... mesmo corrigindo na sala, eu corriji agora folha por folha, de todos os livros didáticos que eu dei (...)e mesmo assim a gente enfrenta preconceito, também... muito preconceito... às vezes eu acho que isso também que vai desestimulando __ Prá que levar pra casa! Imagina, não leva... nenhum professor faz isso! Ah, vão começar falar mal de você, viu? Que vai sobrar pra gente! __ eu enfrentei coisas assim...
(Trecho de entrevista – prof^a Marina)

A respeito das diferenças encontradas entre professoras iniciantes e experientes no que se refere às formas de organização do trabalho, o que sugere diferenças no domínio de competências, é importante lembrar a pesquisa de Guarnieri (1996), que ao contrastar a atuação de professoras alfabetizadoras consideradas bem sucedidas e mal sucedidas, conclui que há aspectos parecidos na atuação das mesmas, o que não permite considerar que haja práticas totalmente distintas. Assim a autora conclui que:

parece haver gradações de competência, desde aquelas que estão relacionadas ao sucesso às que podem caracterizar o insucesso profissional, ou seja, há professores que sabem mais, mas não "tudo", sobre o seu próprio trabalho, e outros que sabem menos, embora não possam ser considerados completamente "vazios". Assim sendo, a idéia de gradações de competência não se restringe a qualificar o trabalho do professor como sendo totalmente

excelente ou péssimo em todos os seus aspectos, pois isso conduziria a uma visão dicotômica e maniqueísta do trabalho docente, forçando um posicionamento rígido entre bom/mau profissional, ou ainda, bem/mal sucedido. Além disso, estaria se ignorando que o conhecimento já disponível sobre as competências do professor se encontra num constante processo de construção e de busca de sínteses que possibilitem compreender melhor o professor e seu trabalho. (Guarnieri, 1996, p.1)

No que tange à relação dos professores com o espaço, Hargreaves (1992) trata da idéia de que a vida profissional dos docentes comporta os domínios público e privado, ou seja, *regiones delanteras*, onde ocorre a “encenação”, e *regiones de atrás*, associadas à idéia de “bastidores”. Para o professor, as *regiones delanteras* seriam aqueles espaços em que se deve ter um controle sobre a conduta, em que existe a preocupação com aparências: a aula, por exemplo. Já as *regiones de atrás*, ou bastidores, são os espaços de informalidade em que se permite relaxar, aliviar-se das pressões, “desabafar”, fazer piadas, etc. Um exemplo seria a sala dos professores.

Foram observadas durante o HTPC diversas situações que caracterizam estas reuniões como zonas de trás. Eram situações em que as professoras apresentavam comportamentos típicos de bastidores, tais como pequenas intrigas entre colegas, envolvendo críticas veladas das professoras experientes a uma das iniciantes, conversas descontraídas, desabafos e comentários pejorativos sobre os alunos e o conteúdo a ser tratado:

- __Qual é mais capeta?(profª não participante)
- __É para a turma do firinfim....(profª Maria)
- __Eu vou falar a verdade, que o Dom Pedro teve uma dor de barriga....que não tinha Ipiranga porcaria nenhuma....já estou cansada desta mentirada....acho que estou estressada.(profª não participante)
- __Sabia que o pum da vaca gera 25% do gás metano da atmosfera....(profª não participante)

As professoras chegavam também a tratar de assuntos alheios ao trabalho, tais como problemas pessoais, de saúde e vendas beneficentes, etc. No entanto, foram situações esporádicas, não sendo algo comum durante o HTPC.

Num primeiro momento, alguns dos comportamentos observados nestas reuniões podem parecer, como assinala Hargreaves (1992), um mau uso do tempo ou falta de profissionalismo. Porém, o autor ressalta que as regiões de trás desempenham funções importantes em situações sociais como a educação. Permitem o relaxamento e a liberação da tensão gerada nas situações formais (a aula, visita da supervisão, etc.). Além disso:

El humor, la digresión, la derivación a temas no escolares de conversación, el apoyo moral cuando se han encontrado dificultades con la dicección, con

los alumnos o con los padres, todas estas cosas ayudan a los profesores a “restaurarse” y “reconstruirse” para la próxima serie de “actuaciones”. (Hargreaves, 1992, p.48)

As regiões de trás, de acordo com o autor, têm a função de incentivar a informalidade das relações, estado em que se podem estabelecer laços de confiança, solidariedade e companheirismo, ou seja, sentimentos que são a base interpessoal que possibilita a estruturação harmoniosa das relações formais da vida escolar. Uma outra função destas regiões de “bastidores” é proporcionar ao professor o controle e a flexibilidade no uso do tempo, buscando-se suprir as necessidades que se apresentam ante o caráter policrônico e mutável do mundo do trabalho. (Hargreaves, 1992, p. 49).

O trabalho além do ensino em sala de aula mostra-se permeado pelas facetas do tempo na sociedade em mudança, na organização do trabalho e na vida privada e institucional. Tais facetas não são isoladas, o que torna difícil enxergá-las nitidamente, mas são reveladas pelos exemplos, situações e manifestações que envolvem as professoras iniciantes e experientes, e atingem de diferentes maneiras a forma como cada professora realiza este trabalho.

Professoras iniciantes e experientes tentam se adequar às exigências postas pelo contexto de trabalho, pela escola e pelo sistema de ensino, e, ainda que percebam incongruências, parecem não reagir e se conformam com a sobrecarga de tarefas tentando incorporá-la no seu dia a dia. Essa sobrecarga, que leva à intensificação, modifica a relação das professoras com o seu tempo e espaço privados, cuja invasão por tarefas destinadas ao preparo do ensino e outras demandas da escola é nítida e impressionante.

Sabe-se que por sua natureza, o trabalho intelectual na docência não acontece com hora marcada e não se esgota no espaço e tempo da escola, a não ser no que se refere à própria execução da aula. Isto, porém, não justifica esta invasão com tal extensão e intensidade, o que não traduz uma melhor qualidade do trabalho.

A sociedade cobra a produtividade no ritmo do “tempo em flecha”, mas a situação real de trabalho impõe a distribuição possível do tempo entre a organização do próprio trabalho, as demandas da escola, os desvios de função e a ausência de um trabalho coletivo. Diante de uma profissão feminizada, já se espera que as professoras se ocupem de diversas tarefas simultaneamente, e neste processo crescente a vida profissional transborda sobre a vida privada, pois entre as duas não há nítida delimitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção principal desta pesquisa foi compreender o trabalho realizado pelo professor fora da situação de sala de aula e voltado para o preparo e organização do ensino.

Tendo em vista os resultados do levantamento bibliográfico, que sugerem ser esse aspecto do trabalho docente ainda pouco explorado enquanto objeto de investigação, esse estudo, teve por objetivo central identificar e caracterizar o trabalho realizado por professoras alfabetizadoras, além da sala de aula e em função do ensino, com relação às suas características, finalidades e condições de realização.

Na realização desta pesquisa buscou-se compreender como o professor utiliza o tempo de trabalho fora da sala de aula, quais locais, espaços usa para preparar o ensino, com quais recursos e onde se encontram, de que forma tal trabalho é realizado, se o professor usa esse tempo do trabalho para aperfeiçoar e melhorar o próprio ensino e como tal trabalho além do ensino é percebido pelo docente.

Pretendeu-se também explicitar como esse trabalho fora da sala de aula e voltado para o ensino é reconhecido oficialmente, ou seja, o que a legislação vigente prescreve em termos do tempo e de atividades para tal tipo de trabalho, com o intuito de identificar as relações entre o preparo e organização do ensino, efetivamente realizado pelas professoras, com o tempo prescrito legalmente e com as demandas de organização da unidade escolar.

Com base no referencial teórico adotado pode-se entender que a questão do tempo é para o professor elemento de fundamental importância em seu processo de trabalho e a qualidade e o uso deste tempo estão condicionados a elementos do processo de precarização, como a intensificação do trabalho docente, que conforma as condições objetivas em que o professor irá desenvolver sua atividade.

Esta relação entre trabalho e tempo apresentada no capítulo inicial permitiu identificar que o trabalho além do ensino em sala de aula mostra-se permeado por diferentes e imbricadas facetas do tempo relacionadas à sociedade em mudança, à organização do trabalho e às dimensões da vida privada e institucional.

Assim sendo, os dados apresentados e analisados nos capítulos 2, 3 e 4 trouxeram alguns resultados aos questionamentos feitos sobre o trabalho das professoras alfabetizadoras para além da sala de aula, mas em função do preparo do ensino.

Sobre a faceta do tempo relacionada à organização do trabalho, as atribuições das professoras na escola, evidenciadas com as observações do HTPC, análise das entrevistas e

do plano de gestão, indicaram que seria necessário mais tempo que o previsto pela carga horária de trabalho contratual para o atendimento das demandas da escola, nem sempre relacionadas diretamente ao ensino. Não se notou correspondência entre o que estipulava o Plano de Gestão, ou seja, direcionamentos da prática curricular, inúmeros projetos e atividades a serem desenvolvidos pela escola para envolver a comunidade, e o que realmente faziam as professoras alfabetizadoras nos HTPC, quase sempre ocupadas individualmente com aspectos práticos do preparo de suas aulas e simultaneamente conversando sobre os alunos e sobre o trabalho de forma geral.

O tempo, as condições e o preparo das professoras alfabetizadoras para efetivar todas as ações pretendidas pela escola, não seriam suficientes, corroborando o que os estudos problematizam no que tange ao caráter deficitário do tempo dos docentes devido ao aumento das exigências, tarefas e atribuições, conduzindo à precarização do trabalho (HARGREAVES, 1992; GIMENO SACRISTÁN, 1998; CORREIA E MATOS, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2001; SAMPAIO E MARIN, 2004).

As prescrições legais de tempo e de atividades para o trabalho docente fora da sala de aula determinam aos professores 5 horas semanais remuneradas destinadas ao trabalho pedagógico, dentre as quais 2 horas são destinadas ao trabalho coletivo na escola (HTPC) e as demais são realizadas individualmente em local de livre escolha dos docentes (HTPL). No entanto, este tempo prescrito pela legislação mostrou-se insuficiente para que as professoras alfabetizadoras conseguissem realizar as atividades necessárias à prévia organização do ensino, pois as mesmas se dedicavam a esta tarefa durante muitas horas além das legalmente remuneradas.

Sobre o questionamento acerca de quais fatores interferem na forma como o professor usa este tempo destinado ao planejamento e revisão das aulas, e se existe demanda de trabalho relacionado à organização escolar, não diretamente relacionada ao ensino, mas que ocupa o tempo de preparo de aula do professor, verificou-se que as condições de trabalho das professoras interferem na forma como usam o seu tempo fora da sala de aula. Como exemplo desta interferência observou-se a falta de recursos para reprodução de materiais e com isso o gasto maior de tempo para reproduzir matrizes; a sala de aula que a professora recebe suja e gera o mal-estar que a obriga a varrer e limpar no horário em que deveria se ocupar do trabalho pedagógico; o projeto que surge no meio do ano letivo como uma demanda externa ao âmbito de trabalho das professoras e que ocupa o tempo destinado ao ensino, interferindo no planejamento docente. Também foi notado que a ocupação do tempo privado das

professoras com atividades burocráticas é tacitamente acordado entre docentes e direção da escola.

Ao se caracterizar as atividades pertinentes ao preparo do ensino realizadas pelas alfabetizadoras fora do espaço e do tempo de aula se destacou a faceta do tempo relacionada à dimensão da vida privada e profissional. Os resultados indicam que as professoras preferem preparar suas aulas fora da escola, na própria residência, onde está localizada a maior parte dos recursos que utilizam. Os recursos da escola, além de restritos, são pouco explorados no preparo das aulas e os espaços organizados pela escola, como o HTPC, não favorecem o aproveitamento para o preparo do ensino.

Outro aspecto que se ressalta é a forma de cada professora desenvolver os registros de suas aulas, envolvendo dois fatores: o idiossincrático e o da etapa pessoal e profissional vivenciada pelas docentes. No primeiro caso, algumas características pessoais chegam a determinar um maior ou menor gasto de tempo nas atividades relacionadas ao preparo do ensino. Como exemplos se destacam a preocupação das iniciantes Laura e Marina e da experiente Isa com a estética na confecção dos diários, uma certa obsessão de Laura e Marina pela exatidão ao conferir tarefas escolares e os próprios registros das aulas planejadas. Diferentemente, Eni ocupa menos tempo com estas atividades por fazer registros esquemáticos de suas aulas.

Ainda no que se refere à etapa pessoal e profissional das professoras, notou-se que o tempo destinado ao preparo de aulas e atividades é ocupado em função de suas condições sociais e profissionais. As professora iniciantes, sendo solteiras, não só dispõem de mais tempo para o preparo do ensino como dele necessitam, diariamente, para superar inseguranças próprias do início de carreira.

As professoras experientes destinam menos tempo às atividades de preparo de aula por se encontrarem em situação familiar que lhes exige maior dedicação, além duplicarem a jornada de trabalho. São também as que já dominam melhor os conhecimentos necessários ao preparo das aulas e conseguem administrar esse tempo de uma forma mais prática, organizando seu ensino para uma semana de trabalho, com exceção da professora Maria, que também planeja as aulas diariamente, como as iniciantes, porém utilizando muito menos tempo do que elas.

Apesar da preocupação acentuada com o preparo das aulas, traduzida no uso do tempo de forma a invadir a vida privada, as professoras parecem não reservar um tempo para refletir

sistematicamente sobre a própria prática, tendo em vista que, somente Laura e Isa mencionam pensar no próprio ensino a fim de aperfeiçoá-lo, reservando tempo para isso.

De modo geral, os resultados desta pesquisa confirmaram a hipótese central de que estas horas de trabalho prescrito para além da sala de aula, na escola (HTPC) e fora dela (HTPL), são insuficientes para a demanda de trabalho real das professoras. As manifestações das docentes indicam que estão sujeitas em seu cotidiano de trabalho a um processo de intensificação, cujas conseqüências observadas foram a sobrecarga de tarefas, a ocupação do tempo da vida privada com o trabalho da escola e o sentimento constante de falta de tempo que é característico da faceta do tempo na sociedade em mudança.

A segunda hipótese, a de que, além do trabalho pedagógico realizado fora da escola, o professor utilizaria parte do tempo de ensino na sala de aula para cumprimento de tarefas burocráticas ou executar atividades relativas ao preparo da própria aula, não pôde ser verificada pela impossibilidade de observação das aulas.

A presente pesquisa aponta alguns caminhos para a investigação futura sobre o trabalho docente. Este tempo de preparo do ensino, como foi visto, é ainda pouco explorado enquanto objeto de investigação, e precisa de exame mais detalhado, investigando-se, por exemplo, professores de diferentes níveis de ensino, com diferentes formações e contextos de trabalho.

Sobre a adequação das atividades para a alfabetização de crianças nos anos iniciais de escolaridade também merece aprofundamento, pois se depreende que a questão da formação de professores tem grande peso neste aspecto. O que parece estar em jogo não se refere à quantidade e variedade de cursos ou a disponibilidade desta formação, mas efetivamente sua qualidade, mesmo porque as professoras desta pesquisa ainda que busquem aperfeiçoamento não identificam contribuição efetiva para o trabalho com a alfabetização.

Após finalizar este processo de escrita da dissertação, observando o caminho percorrido e as idéias dos autores que deram sustentação a este trabalho, algumas indagações foram se apresentando.

É possível afirmar com base nas concepções de alguns autores (APPLE, 1992; HARGREAVES, 1992; MARCELO GARCIA, 1995; CORRREIA E MATOS, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 2001; SAMPAIO E MARIN, 2004) que a intensificação do trabalho dos docentes é um processo que vem se acentuando na sociedade em mudança, própria do mundo capitalista. Como mostraram Apple e Teitelbaun (1991), o acúmulo de funções não relacionadas à docência já foi no passado objeto de controle dos contratos de trabalho de professoras. Mas

cabe perguntar: será que o trabalho da escola, próprio da função docente, já não era levado para casa pelos professores antes de se acentuar a atual característica da sociedade?

Assim como Marcelo Garcia (1995) concebe a intensificação como uma **constante** da profissão docente e Pérez Gómez (2001) define a saturação de tarefas como parte da **forma da cultura docente**, e considerando-se que a docência é uma profissão complexa, cuja atividade específica demanda um alto número e uma diversidade de atividades práticas e mentais que quase sempre ocorrem simultaneamente (HARGREAVES, 1992; PERRENOUD, 1993), não seria a intensificação do trabalho uma **característica estruturante** da atividade do professor?

Algumas características de precarização do trabalho seriam características de um modo de ser professor na escola pública? Os problemas enfrentados a esse respeito na escola particular seriam os mesmos?

Além de uma questão sociológica, como mostra Apple (1995), não seria a feminização da profissão de professor uma questão também de habilidade, uma vez que desde os tempos primitivos as mulheres cuidam das crianças, mantendo vários focos de atenção e realizando atividades simultâneas? Quais as diferenças com relação à atuação de um professor do sexo masculino frente às demandas de uma classe de crianças pequenas? Quais as diferenças entre homens e mulheres ao atuar na docência?

Alguns posicionamentos também se fortalecem diante dos resultados desta pesquisa. É preciso que se reorganizem os contratos de trabalho, em que este tempo de preparo do ensino é subestimado, pois o professor deve ser pago pelo trabalho efetivamente realizado. Também os salários dos professores precisam ser revistos, pois a baixa remuneração acentua a intensificação do trabalho, quando obriga a professora a ampliar a jornada de trabalho ou arcar também com a carga de trabalho doméstico. Além disso, a baixa remuneração associada a estes aspectos, impede até mesmo a ampliação do universo cultural do docente.

Em síntese, o que se destacou neste estudo foi um grande empenho das cinco professoras alfabetizadoras no preparo e organização do ensino. Professoras iniciantes e experientes tentam se adequar às exigências postas pelo contexto laboral e, ainda que percebam incongruências, assumem a sobrecarga de tarefas, incorporando-as no seu dia a dia. Apesar desta sobrecarga reveladora da intensificação do trabalho, as docentes buscam realizar seu ofício para além do que são remuneradas, demonstrando seu compromisso com a docência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. [et.al.]. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna; Unesco, 2004.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica. n. 4, 1991, p. 62-73.

ASSIS, A. M. D. **O planejamento com veículo de reflexão no percurso de educação continuada de uma professora de inglês.** 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: Edusp, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEM, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1999.

BORBA, M. S. **O plano de aula de língua inglesa: um estudo de caso.** 2000. 104 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. Araraquara, 2007.

CAÇÃO, M. I. **Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista.** 2001. 226 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS E SINDICAIS DA APEOESP. **Professores da rede estadual de São Paulo: perfil, condições de trabalho e percepção da saúde.** São Paulo: DIEESE, mar. 2007

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma teoria piagetiana.** 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2001.

CODO, W. (Coord.). **Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORREIA, J. A.; MATOS, M.. Do poder à autoridade dos professores: O impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In.: VEIGA, I. P. A.; CUNHA.

M. I. (org.) **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p.9-30.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-148.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.

FERREIRINHO, V. C. **Começar de Novo: Práticas de Socialização do Professor em Início de Carreira**. 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula**. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n.2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 24 ago 2006.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005, p. 189-199

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Os professores como planejadores. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Trad. Ernani Rosa. Artmed, 1998, p. 271-293.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto Editora, 1999.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R.; MARIN, A. J.; Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOWAKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat. p.171-182.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

_____. **O trabalho docente nas séries iniciais de 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar**. 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

- GUILHERME, C. C. F. **A progressão continuada e a inteligência dos professores.** 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002.
- HARGREAVES, A. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. **Revista de Educación**, Madrid. n. 298, 1992, p. 31-53.
- HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I P. A.; CUNHA, M. I. (org.) **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 81-100.
- JAHN, A. B. **O planejamento das aulas de educação física dos professores que atuam em uma escola pública de Santa Maria (RS).** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professor(a):** um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba. 2008. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- KUENZER, A Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. XX, n.68, 1999.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais:** repercussões no trabalho docente. 2004. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2004.
- MARCELO GARCÍA, C. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. **Revista de Educación**, Madrid. n.306, 1995, p. 205-242.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 24 ago 2006.
- OLIVEIRA, T. F. M. **Conhecimentos manifestos por professores para o ensino na alfabetização escolar.** 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.
- PAULA, F. A. **Lições, deveres, tarefas, para casa:** velhas e novas prescrições para professoras. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade de Campinas. Campinas, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura democrática na escola. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Trad. Ernani Rosa. Artmed, 1998, p. 91- 97.

_____. A cultura institucional. In: **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 131-203.

PERRENOUD, P. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In: _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p.53- 69.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01 jul 2008.

SAMPAIO, M. L. P. **A função mediadora do planejamento na aula de leitura de textos literários**. 2005. 292 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado de Educação. **Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente**. Conheça Mais. São Paulo: SEE e Centro de Criação de Imagem Popular, 1995

SÃO PAULO (estado). Decreto nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Diário Oficial v.107, n.251, 31 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 fev 2008.

SÃO PAULO (estado). Decreto nº. 444, de 27 de dezembro de 1985. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br>> Acesso em: 25 mai 2006.

SINISCALCO, M. T. **Perfil estatístico da profissão docente**. Trad. B&C Revisão de textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I. A. C. **Tempos enredados: teias da condição professor**. 1998. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 1999, p. 87-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02 dez 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, S. ; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Trad. Mônica Corullón. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

YACOVENCO, M. A. S. **As concepções pedagógicas que configuram a prática docente de professores alfabetizadoras no primeiro ano escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2003.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

Apêndices

Apêndice A – Ofício à Diretoria de Ensino

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Araraquara, 19 de Março de 2007

Diretoria de Ensino da Região de Araraquara
A/C Dirigente: Exm^a Sr^a Maria Nazareth Cardoso Cusinato

Venho por meio deste solicitar que Luci de Lima Andrade Aquino, mestranda, possa ter acesso as escolas de Ensino Fundamental de primeira a quarta séries, com o intuito de efetivar, para fins acadêmicos, uma pesquisa junto aos professores destas séries.

O estudo em questão, intitulado “O trabalho docente além do ensino: professoras alfabetizadoras e o uso do tempo de preparação de aula”, faz parte do curso de Mestrado em Educação Escolar, linha de pesquisa Trabalho Docente, e seu objeto central é identificar e compreender o conjunto de atividades que as professoras realizam fora do horário de aulas, no tempo de trabalho em local de livre escolha, conforme prescrito pela Lei Complementar nº. 836/1997 do Governo do Estado de São Paulo, Artigo 13, Parágrafo Único.

Contamos com sua preciosa colaboração para que este estudo possa se efetivar e vir a trazer contribuições futuras ao campo de conhecimento sobre o trabalho docente, e, de alguma forma, contribuir para que o trabalho dos professores seja respeitado e valorizado.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri

Apêndice B – Ofício à Escola

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Araraquara, 19 de Março de 2007
A/C Exm^a Sr^a. Diretora da E.E. ...**

Venho por meio deste solicitar que Luci de Lima Andrade Aquino, mestranda, possa ter acesso a essa respeitável instituição de ensino com o intuito de efetivar, para fins acadêmicos, uma pesquisa junto as professoras que lecionam nessa escola.

O estudo em questão, intitulado “O trabalho docente além do ensino: professoras alfabetizadoras e o uso do tempo de preparação de aula”, faz parte do curso de Mestrado em Educação Escolar, linha de pesquisa Trabalho Docente, e seu objeto central é o conjunto de atividades que as professoras realizam fora do horário de aulas.

Informamos que o pedido de acesso às escolas de Ensino Fundamental, encaminhado à Diretoria de Ensino por meio de ofício, foi deferido, conforme documento em anexo.

Contamos com sua preciosa colaboração para que este estudo possa vir a trazer contribuições futuras ao campo de conhecimento sobre o trabalho docente, e, de alguma forma, contribuir para que o trabalho dos professores seja respeitado e valorizado.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri

Apêndice C – Termo de participação

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professora,

Eu, Luci de Lima Andrade Aquino, professora de educação básica – PEB-I da Escola Estadual Roberto Veltre e aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, nível Mestrado, estou desenvolvendo um trabalho que tem por objetivo fazer um estudo do trabalho docente fora da sala de aula.

Neste sentido, pedimos a sua colaboração para responder ao questionário e entrevista que darão suporte à Dissertação de Mestrado, em andamento na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara, sob a orientação da Professora Doutora Maria Regina Guarnieri, provisoriamente intitulada: O TRABALHO DOCENTE ALÉM DO ENSINO: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O USO DO TEMPO DE PREPARAÇÃO DE AULA. O trabalho fundamenta-se nos estudos acadêmicos sobre trabalho docente e na legislação que regulamenta a jornada de trabalho do professor na rede oficial de ensino do estado de São Paulo.

Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a **confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação da identidade dos sujeitos participantes** do estudo proposto. As informações por Vossa Senhoria prestadas durante a realização da pesquisa serão elementos fundamentais para a elaboração de dissertação, cujos resultados serão divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Luci de Lima Andrade Aquino

De acordo: _____

Apêndice D – Amostra do Relatório de campo

21/05/2007, Segunda feira, das 11:40h às 13:00h

Ao chegar na escola não encontrei as professoras na sala 2, porém ainda não eram 11:45h. A primeira professora que vi chegar foi Marina, com quem fui até a sala 3, onde leciona no período da tarde. A coordenadora foi até a sala em que estávamos e perguntou sobre o curso “Letra e Vida” a Marina, que começara a frequentá-lo. Este curso é oferecido pelo Estado aos professores alfabetizadores. Conversaram alguns minutos, e assim que a coordenadora saiu da sala Marina apressou-se em me explicar, gesticulando e falando rápido, que não preparava suas aulas na escola, mas em casa: *___ Você não vai me ver preparando aulas aqui na escola, só organizando, porque eu preparo tudo em casa, já que eu sou solteira, moro sozinha, posso me dedicar...se eu tivesse uma família acho que não ia poder me dedicar tanto...*

Marina pareceu preocupada comigo, talvez com a visão que eu possa ter sobre seu trabalho. Mostrou-me seu caderno de atividades que denominou *“tarefa e para sala”*, que é o registro diário das atividades que desenvolve com os alunos em sala de aula e as atividades que envia para os alunos fazerem em casa como tarefa.

Posteriormente quero ver novamente este caderno com mais calma.

Marina se mostrava muito atenciosa, demonstrando uma certa ansiedade em me explicar pormenores das atividades que elaborava para seus alunos, e percebi que sua preocupação era como me mostrar o que fazia tendo em vista meu papel de pesquisadora. De modo gentil eu lhe disse que não queria de forma alguma interromper ou atrapalhar o ritmo normal de suas atividades na escola, que não se preocupasse comigo e que desenvolvesse suas atividades normalmente, pois eu só queria ficar por perto, e se tivesse alguma dúvida eu perguntaria. Ela concordou sorrindo: *___Ah! É? Então tá bom, qualquer dúvida me pergunte, então___* e me ofereceu o caderno para que eu pudesse examiná-lo.

Disse-me que a parte do trabalho que mais gosta é preparar as atividades, que pega atividades prontas com as colegas mas que também gosta de criar, de fazer “projétilhos” que ela mesma cria. Explicou que hoje tinha reservado o tempo do HTPC para organizar o armário da sala de aula, e que às 12:45h viriam *“a psicóloga e a fono de um aluninho meu que tem alguns problemas”*.

Laura chegou logo em seguida, e as duas professoras começaram a falar do curso “Letra e Vida” enquanto eu examinava o caderno que me fora oferecido.

C... entrou na sala e disse para Marina que as moças (psicóloga e fonoaudióloga) haviam chegado (antes da hora). Ambas saíram da sala para a reunião.

Laura e eu nos dirigimos para a sala 2, onde já estavam Eni, mexendo no seu armário ao fundo da sala, e Isa, limpando a sala.

Ao apagar a lousa, Isa fez o seguinte comentário: *___Gente, hoje eu não tive tempo nem de ir ao banheiro! Fui ao banheiro seis horas da manhã!___* e saiu da sala.

Eni preparava o uso do mimeógrafo (da escola), e comentou que já estava com problema em uma das engrenagens. Atribuiu este problema ao uso pelas outras professoras da escola: *___Vem um, leva pra lá, outro leva pra cá...___*

Ao fundo da sala há vários armários e prateleiras, mas parece não haver mais espaço, estão todos cheios. Eni comentou que para pegar as folhas que iria usar no mimeógrafo teria que tirar vários objetos que estavam na frente, dentro do armário. Em dado momento Eni comenta: *___Fazia muito tempo que eu não usava (o mimeógrafo), eu tenho trazido de casa(as atividades prontas), esse fim de semana não tive tempo...___*

Laura permanecia sentada em uma das carteiras corrigindo atividades de alunos feitas em meia folha de sulfite.

Ao retornar para a sala, Isa começou a corrigir cadernos de alunos, e depois passou a separar as folhas de atividade que haviam realizado naquele dia. Disse que coloca as folhas em ordem alfabética porque facilita a posterior organização das pastas: *___Eu coloco eles (os alunos) em ordem alfabética nas carteiras e vou chamando. Só chamo uma vez, da segunda eles já sabem...*

Enquanto trabalham nestas atividades de correção e organização de materiais e atividades, as professoras conversam entre si. Falam sobre os alunos, focando questões de comportamento na escola, os problemas familiares e doenças de algumas crianças. Ao comentar o caso de uma aluna que é rejeitada pela mãe, Isa diz, indignada: *___Tem umas histórias na nossa sala de aula, não? Fala a verdade!*

Laura expressa sua opinião da seguinte forma: *___Eles (alunos) tem muitos problemas de família, muitas histórias tristes, e isso atrapalha o rendimento deles. Todo dia tem um chorando, um que machucou, outros brigando, se pegando lá no pátio....*

As professoras também conversam sobre procedimentos de ensino e atividades que irão desenvolver na sala de aula. Eni toma a iniciativa de mostrar o que está trabalhando com seus alunos, comentando aspectos do desenvolvimento das atividades.

Também comentam outros assuntos, como a visita do supervisor, que foi de sala em sala olhando os cadernos, etc.

Em um momento posterior, quando as outras professoras já haviam deixado a sala, Eni diz que ontem (domingo) ficou até meia noite trabalhando com as coisas da escola. Disse que o que cansa é o *trabalho braçal* (referindo-se a atividades manuais relacionadas com o preparo das aulas, como o uso do mimeógrafo, por exemplo), que o trabalho na sala de aula, com o aluno, é mais gostoso, é onde se aprende mais.

Observação: enquanto conversam, as professoras Eni e Isa dificilmente interrompem a atividade que estão fazendo, fazem seu comentário e ouvem ao mesmo tempo em que corrigem os cadernos, rodam o mimeógrafo ou organizam a sala de aula. Já a professora Laura pareceu se concentrar mais enquanto corrigia as atividades dos alunos, e nas vezes em que parou para falar algo sobre o assunto comentado, pareceu se desvincular da atividade que vinha realizando. Observar melhor estas percepções.

Apêndice E– Roteiro do Questionário

Questionário preliminar

Data da entrega: ___/___/____ Data da devolução: ___/___/____

Nome: _____ data de nascimento: ___/___/____

• *Muito obrigada por responder a este questionário, sua contribuição é muito importante! Reafirmando o compromisso ético que envolve esta pesquisa, esclareço que estes dados não serão usados de forma alguma para identificação pessoal ou da escola onde ocorre a pesquisa.*

• *Se necessário, use o verso para completar as respostas.*

Parte I – Identificação:

1. Qual é sua formação acadêmica no ensino médio e em que ano concluiu?
2. Você tem formação acadêmica em nível superior? Qual? Em que ano concluiu? Qual a instituição (pública ou particular)?
3. Você fez outros cursos em nível superior? Quais? Em qual instituição? Em que ano concluiu?
4. Porque você escolheu a carreira do magistério? Quais foram suas motivações?

Parte II – Experiência Profissional:

5. Em que ano começou a lecionar? Como foi sua experiência inicial na docência?
6. Em quais séries já atuou e por quanto tempo?
7. Atualmente você leciona em quais escolas além desta? Qual o ano de ingresso? Qual é o período e em que série atua?
8. Há quanto tempo você leciona nesta escola (ano de ingresso)? Qual seu período de trabalho?
9. Qual sua situação funcional atual? É efetiva?
10. Em que série está lecionando nesta escola e há quanto tempo leciona nesta série em especial? Foi uma escolha lecionar nesta série? Porquê?
11. Em qual série mais gosta de lecionar? Porque?

Parte III – Trabalho e tempo:

12. Qual sua carga horária semanal nesta escola (incluindo horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC)? São quantas horas-aula e quantas HTPC?
13. Você tem quantas horas de trabalho pedagógico livre (HTPL) em sua jornada semanal? Que tipo de atividade você faz nestas horas? Em que local?
14. Qual a composição da carga horária semanal que você deve cumprir em seu outro trabalho? Quantas horas-aula, quantas horas na escola e quantas fora dela?
15. Quais as maiores dificuldades que você encontra ao realizar seu trabalho de professora? Por favor, explique com detalhes o que atrapalha seu trabalho?
16. Quanto tempo na semana você necessita reservar para o preparo das aulas que irá ministrar na classe em que leciona? Quanto deste tempo é usado para atividade de preparar aulas na escola? Quanto fora dela?
17. Como você distribui as atividades e o tempo de preparo de aula durante a semana?

18. Em que local (ou locais) você prepara as aulas? Por quê?
 19. Quais os materiais que você usa para preparar as aulas? Onde os consegue?
 20. Você necessita preparar atividades diferenciadas para alunos com dificuldades? Quando e como você faz este preparo?
 21. De que forma você corrige os cadernos dos alunos? Em que lugar e quando o faz?
 22. Há algo na escola que ajuda você em sua atividade de preparo das aulas? O que há fora da escola que facilita sua atividade de preparar as aulas?
 23. Há algo na escola que atrapalha ou dificulta sua atividade de preparar as aulas? E fora da escola?
 24. O que você acha que deveria mudar com a finalidade de melhorar sua atividade de preparar as aulas?
 25. Por favor, explique como você sente o transcorrer do tempo quando está trabalhando, no seu dia-a-dia?
- Observações que julgar relevantes:

Apêndice F– Roteiro de Entrevista

Roteiro comum de entrevista

1. Na sua opinião, o que é o trabalho de preparar aula? É o mesmo que planejar o que irá ensinar? Por quê? Qual a diferença?

2. O horário de trabalho sem alunos na escola, o HTPC, é suficiente para que você consiga planejar e preparar o que vai ensinar? Porque? O que você procura fazer durante este horário? (verificar se há menção sobre preparo de aulas)

3. As três (3) horas de trabalho livre na semana, que são remuneradas e podem acontecer em local de sua escolha, são suficientes para que você realize o trabalho de planejar e preparar seu ensino? Porquê?

4. Quanto tempo fora da escola usa para preparar aula? Com que frequência? Qual o local? Como distribui estas horas na semana? Usa os finais de semana? Como organiza o uso deste tempo? Que tipo de atividade ocupa este tempo de trabalho?

Elabora material ou textos?

De que tipo?

De que disciplina?

Onde consegue?

Pesquisa? O que? Como?

Usa internet? Usa biblioteca? Onde?

Lê? Que livro? Qual o autor?

Onde consegue?

Necessita estudar para preparar as aulas?

O quê? Com que frequência?

Prepara tarefa? Em que local?

Quanto tempo utiliza e qual a frequência?

Por sua iniciativa ou por cobranças da escola?

A escola cobra correção de cadernos?

Você considera importante corrigir os cadernos dos alunos? Por quê?

Além dos cadernos, há outros tipos de correção? Quais?

Em que local faz as correções?

Quanto tempo utiliza e qual a frequência?

Você faz diário ou semanário?

É obrigada a fazer ou faz porque quer?

Considera importante este registro? Porquê?

Como é feito?

Como adquiriu esta prática? Teve algum modelo?

Você empresta o diário/semanário para/de alguma colega? Por quê?

5. Quais as atividades relativas ao preparo do ensino que você julga mais relevantes, mais significativas, que são essenciais para que você possa desenvolver uma boa aula? Porquê? Quanto tempo, aproximadamente, você reserva para estas atividades?

6. Pensando em seu trabalho sem os alunos, quais as atividades que você desempenha e que considera necessárias, mas não tão importantes para que você consiga desenvolver uma boa aula? Porquê?

7. Quais as atividades que você não considera nem importantes nem necessárias, mas que é obrigada a executar? De onde vem esta cobrança? Quanto do seu tempo de trabalho estas atividades consomem?

8. Você participa de algum tipo de formação continuada? Com que frequência? Onde? Em que horário? Esta formação ajuda você no desempenho de seu trabalho? Como?

9. Como o tempo de trabalho na escola, nos HTPCs poderia ser melhor aproveitado?

O que a escola poderia oferecer para otimizar seu tempo de trabalho sem alunos?
Como você organizaria este tempo se pudesse escolher?

Apêndice G – Questões complementares - Maria

1- No questionário que respondeu, você menciona que era secretária de uma escola em que cursou o magistério. O que a fez querer mudar de profissão?

2- (anexar à pergunta 3 do roteiro principal) Como professora efetiva você tem em sua jornada de trabalho 3 horas remuneradas de trabalho livre, que podem ser usadas fora da escola. Como e quando você utiliza estas horas?

3- No questionário você menciona duas vezes que na sala de aula não consegue “fazer nada” relativo ao preparo do ensino. Você gostaria de ocupar o tempo da sala de aula para esta finalidade? Porque?

4- Você também menciona no questionário que utiliza livros para preparar as aulas. Quais livros? Nome, autor? Como os adquiriu?

5- Também no questionário que você respondeu eu pude me informar de que você corrige os cadernos nas aulas de educação física, artes e na sala de aula, quando os alunos terminam. Como é esta correção? Você reserva um momento da aula para corrigir ou só corrige quando o aluno vem mostrar o caderno, de uma forma mais livre? Enquanto você corrige, o que os alunos fazem?

Apêndice H – Questões complementares - Isa

1- Ao narrar seu dia de trabalho, você explica que a aula termina às 11:30, e que a partir de então você inicia a correção de cadernos e faz anotações sobre os comportamentos dos alunos. Você faz isso todos os dias? Quanto tempo após o término da aula você fica na escola para esta atividade? Depois das aulas da manhã, você vai direto para o outro trabalho? Tem tempo para almoçar? Onde?

3- Você também escreve que reserva o sábado e o domingo para sua vida em família, o que é correto e justo. Você já teve que abrir mão de seu tempo particular, aos finais de semana e feriados para executar trabalhos da escola? Por quê? Quando? Em que consistiu este trabalho?

4- Você também escreve que na sexta à noite monta uma espécie de plano para a semana, que vai detalhando dia a dia durante as noites em sua casa. Poderia me explicar com mais detalhes como isso funciona?

5- Também no questionário que você respondeu eu pude me informar de que você corrige os cadernos na sala de aula, enquanto os alunos vão desenvolvendo as atividades. Você poderia descrever com mais detalhes como faz isso? Como é esta correção? Você reserva um momento da aula para corrigir ou só corrige quando o aluno vem mostrar o caderno, de uma forma mais livre? Enquanto você corrige, o que os alunos fazem?

6- Ao comparar o seu trabalho de hoje com o de alguns anos atrás, você nota alguma diferença com relação às exigências externas à sala de aula (burocracia, direção, pais, técnicos da oficina pedagógica e D.E.)? Quais? A que atribui esta diferença? Isto tem interferido na forma e no tempo de para preparar aulas. E com relação à sua forma de se organizar e utilizar o tempo para preparar as aulas? Mudou? O que? De que maneira?

7- Há quantos anos você leciona para primeira série? Quanto tempo trabalhou com classe de aceleração e recuperação de ciclo? E quanto tempo lecionou para o magistério?

Apêndice I– Amostra de transcrição

Laura – Entrevista realizada 04/12/2007, entre 12:32h e 14:00h

Letra em negrito: pesquisadora

Letra normal: professora Laura

Na sua opinião, o que que é o trabalho... de preparar aula?

Olha... é a base de tudo!... se eu... se eu vier aqui sem preparar aula, eu... assim... fico atônita!... sem ta com o dia inteiro cheio, assim... ou... às vezes acontece, de preparar tudo... preparar o dia todo e acabar a atividade antes, né... então....

Acabar antes do tempo?

... acabar antes do tempo... aí também, nossa! ...fico... me sinto muito incompetente, assim... falo __ nossa! não consegui... preencher o tempo inteiro... ou... acho... fiz muito fácil, né... achei que tava... num nível bom e acaba... às vez... vai fácil, né... então assim... eu acho... o trabalho é fundamental... é muito trabalhoso!... eu... passo horas assim do dia... acabo envolvendo até minha família, às vezes, porque... em casa o computador é... de todo mundo, né, então __ ah! aproveita que cê tá aí e pesquisa pra mim isso! __ né... então acabo envolvendo outras pessoas às vezes pra me ajudar... mas... eu acho que vale a pena! Vale a pena!... e assim, pra mim não adianta... apesar que eu só dou aula do... dois anos, né, só dou aula há dois anos... não adianta eu pegar do ano passado, meu planejamento do ano passado... e... pra isso, sabe? Porque assim... eu vejo... tudo que eu errei o ano passado... o que eu acertei... e já modifiquei muita coisa!... desse ano, entendeu?... então... é planejamento semanal, mesmo....

Planejar aula é o mesmo que... planejar o que você vai ensinar?

... É... em termos! Porque primeiro eu planejo o que eu quero ensinar, quais os objetivos... praquele ano, e aí entorno disso que eu vou planejar... o que... o que eu vou fazer pra alcançar isso, né... então... seria assim.... eu ach... eu acho que a aula é uma coisa mais... específica, né... do que planejar o que eu vou ensinar... porque a aula pode ser... qualquer coisa... às vezes a secretaria manda alguma coisa que a gente tem que fazer... é... interromper o planejamento pra fazer...

Da dengue... por exemplo?

Isso... então, são coisas que tão fora do... do que eu quero ensinar, do que eu pretendia.... ensinar, né... planejar aula eu acho que é mais... uma finalidade, assim...

O... horário de trabalho sem alunos na escola, né, o HTPC, ele é... é suficiente pra que você consiga planejar o que você vai ensinar?

Não! De jeito nenhum!... aliás... acho que no... no HTPC o que eu menos faço é planear... (riso)...

É? O que que você procura fazer nesse horário?

... na verdade... então, né... são.... vários fatores... porque eu já venho... como eu num... não conto... com muito apoio aqui, né... e é difícil às vezes cê discutir uma atividade com alguém que já vem com alguma outra coisa pronta, e quer fazer como... das outras vezes.... então, o momento de planejar acaba sendo meu... que eu compar... eu... converso mais com a ..., que é mais próxima de mim, né... e assim... o plan... no HTPC... eu recorto o que eu já fiz, que não

deu tempo... a... arrumo meu caderno... sempre coisas assim... minha!... não é na... de coletivo, na verdade, acaba não tendo nada, né... então... a... às vezes é bom! Por exemplo, provas... a gente já planejou provas juntas... assim... as atividades... mas são momentos muito pequenos... a maioria assim é na minha casa, mesmo, que eu faço...

É... as três horas de trabalho livre, são remuneradas, semanais, né... é... elas podem acontecer em lugar que você escolher... essas três horas semanais são suficientes pra você conseguir planejar suas aulas?

Não... eu planejo aula todo dia... todo dia... porque... é assim... só... menos de fim de semana! Que eu falo __ de fim de semana eu me dou ao luxo de tirar férias... eu vou ficar com a minha família... vou curtir minhas coisas...__ então...

Sempre foi assim?

Sempre! Desde o ano passado. Eu faço o mínimo possível... é... passar uma nota na cadernta... é o mínimo!

Ahã....

Então, aí, de segunda feira, que é o HTPC, eu me mato!... assim... eu saio... descabelada de casa... porque eu acordo, daí eu vou ver meu planejamento, que que eu já fiz... apesar que na sexta eu já deixo tudo mais... quando eu chego eu já deixo em ordem... pra próxima semana... mas eu vou rever o que eu fiz... o que eu fiz semana passada, eu vou olhar meu planejamento o que eu pretendo trabalhar, se vai dar certo... então... nossa, é muito mais de três horas!

E quanto tempo fora da escola você usa pra preparar as aulas?

Quanto tempo?... bom... preparar aula mesmo é mais de manhã, né... então seria... o período... umas... sete e pouco... até... é... entre sete... e onze e meia da manhã... eu fico... fazendo isso.

E... você falou “preparar aula mesmo”, tem outras atividades que você faz na sua casa?

É... porque... daí de ma... de... a hora que eu chego, de noite, eu sempre levo alguma folhinha que não deu tempo de corrigir... eu não gosto de corrigir aqui, ainda mais, assim... matemática e português que é mais complexo, então eu corrijo em casa... chego, corrijo. Olho se eu... se aquelas atividades, pelas respostas que eles deram, se eu cumpri meu objetivo, se eles entenderam, aprenderam...então... acabo fazendo... a reflexão do meu dia de trabalho, eu faço depois...

À noite?

À noite, é.

Entendi... então de manhã você... prepara aula, se organiza...

Isso, material...

... e à noite você corrige e pensa sobre o que foi feito?

Isso!

.... E... essa frequência é diária? De preparar aula na sua casa?

Diária, diária...

De manhã e à noite?

De manhã e à noite. De sexta, de manhã, é mais tranquilo porque... às vezes não dá tempo de fazer tudo que eu planejei, então eu deixo prá sexta... apesar que a sexta é... é o meu dia cheio, não tenho nenhuma aula, né, de educação artística e educação física, então... é... mas acaba sendo... mais tranquilo, porque eu já vou tentando... esmiuçar o trabalho durante a semana, o que dá pra eu ir adiantando... eu vou fazendo... e aí acaba sendo mais... sempre é... sempre tem alguma coisa pra fazer...

Então você não tem usado os finais de semana, né...

Isso...

Cê usa a semana, o período da manhã e a noite... todos os dias...

Isso...

E... que tipo de atividade ocupa esse tempo de trabalho? Coisas que você faz, assim... se você puder nomear o que você faz....

Que que eu faço?

É.

Bom... eu... plane... e... eu pesquiso... em diversas fontes: Internet, jornal, revista... coleções didáticas.... pesquisar... daí planejar... selecionar... dentro do... do material que eu... encontrei, selecionar o que que eu posso usar, como adaptar pros meus alunos... que tem... alunos em diversos níveis, então... por exemplo, uma atividade de português, eu tenho um conteúdo pra ensinar, mas eu tenho que adaptar... conforme cada um... então eu vou... selecionar essas atividades, pensar como que eu vou fazer, aí digito tudo no computador, procuro as figuras... se não tem escan... ponho no escaner, pra passar pro computador... depois imprimo... na impressora... e tarefa... às vezes os pais reclamam da qualidade do material, apesar de eu ser muito chata... que eu te falei que eu....

Eles reclamam?!

É...

Nossa! Mas eu olhei, o seu material é bem...

Porque... é... eu te... eu faço dois estêncil, às vezes, por atividade, então agora, eu to... imprimindo na impressora... normal, que eles pararam de reclamar, ficou melhor assim...

Você imprime na sua casa?

É, na minha casa...

... As atividades, com a tinta da impressora?

É... e também... aí... é, imprimo... porque na... na... matricial, não sai... tão definido... número... né...

A matricial, você fazia o estêncil, né?

Faço o estêncil, é, das atividades daqui. Algumas coisas eu ainda faço... é... de tarefa, eu faço na matricial, mas... quando é uma atividade de leitura... um texto que eles tem que ler, daí eu... faço... eu imprimo na... impressora....

E é tudo por sua conta ou os pais te ajudam?

Não, é tudo por minha conta.

...o material... não?

Falta muito, porque... é... ma... folha de sulfite, falta direto, estêncil, pediram cinco, manda um, quando manda.... e assim, como na minha sala entrou... é... saiu muito... ó, eu tenho vinte e nove alunos, minha chamada tá no quarenta e cinco! Eu não... eu peço material pros pais, eles dão risada da minha cara! __ Ai, pedir agora, no fim do ano? Meu filho tá chegando agora! __ então eu não tenho pra... pra trabalhar com esses alunos, eu acabo comprando... todo mês... eu compro... compro o cartucho das... das duas impressoras...

Cê tem idéia quanto cê gasta, por mês?

Olha... dá em torno... bate uns cem reais!... porque... folha, direto! Eles não trouxeram no começo do ano!

A tinta que é cara, né?

É... a tinta... dura... uns dois meses... porque eu sempre ponho no rascunho, né... dura uns dois meses, mas... tem que...

Você chega a elaborar, assim, algum material ou textos pra trabalhar com eles?

Eu? De autoria própria?

É, elaborar... é, isso...

Olha... às vezes eu invento... umas musiquinhas... mas a maioria... é... eu parei de escrever faz um tempo, eu já tive até... poesia que foi publicada, não sei o que... mas agora... assim... minha criatividade anda meio... ocupada com outras coisas (riso)... então eu acabo pegando mais de outros autores... mas o que eu tenho meu de... escritas minhas... na faculdade eu fiz várias historinhas filosóficas, então eu leio pra eles, assim, mais como um lazer, não exijo nada por isso...

Entendi, é um momento de leitura... de...

Isso...

Mais descontraído... e material, cê chega a elaborar?

Material sim! Mas assim, sempre... eu olho... uma atividade de um livro... olho do outro... e acho que não tá bom, e aí vou trocando...

Entendi, você adapta...?

Isso, eu adapto...

Pega um modelo e adapta?

...Mas é, sempre baseado num... num modelo anterior...

E de que disciplina?

De todas...

De todas?

É, de todas.

E aonde você consegue esses modelos que você adapta?

Então... alguns poucos... eu pego... eu pego... alguns eu ganhei! ...al... mas assim... são materiais mais... tradicionais...

Livro?

Não, folhinha.

São... atividades mesmo? Modelinhos, né?

Isso, atividades que as professoras me deram.

Ah, entendi...

Algumas, mas assim... são atividades mais tradicionais, eu procuro então... selecionar. Aí eu comprei várias coleções... didáticas... pra tá tirando isso... e livro, o ano passado eu ganhei... livro didático mesmo, eu ganhei uma coleção, da escola que eu tava. Então eu vou tirando, o resto, eu empresto da escola... uso, devolvo, né... levo... de mat... de livro didático mesmo, e... internet, que eu uso bastante. Tem... um grupo de... professoras... que socorrem... elas me socorrem... e aí elas mandam vários materiais, assim, quando a gente precisa elas mandam...

Essas pesquisas que você faz... você chega a usar biblioteca?

Bibli... a biblioteca eu uso da escola, pra selecionar material, mesmo livrinho didático... que tem... algumas coisas boas, né? E... biblioteca, é particular mesmo... porque...

Cê tem na sua casa?

...é, o meu vô, como... ele é... contador, então, ele tem muitas coleções... de livros clássicos... enciclopédias... então eu acabo recorrendo... ao meu acervo pessoal mesmo.

Entendi...

...

Laura, você tem necessidade de estudar pra preparar as aulas?

Tenho, principalmente assim... determinados conteúdos de... de ciências... história e geografia... porque agora... n... não trabalha mais a história... do m... do Brasil, né... trabalha a história da criança, então isso pra mim é uma coisa muito nova... e eu não tenho muito material! ... pra trabalhar com isso... então eu tenho que... a... e tenho que entender também porque que eu tenho que trabalhar isso! Então eu vou... pesquisar... na legislação... prá ver, né, estudar porque que é desse jeito, não é mais como antes... então... eu... tenho que estudar, sim... é... matemática... rever... estudar como... passar novas formas pra eles né... que agora a gente tem... a gente tá fazendo curso de matemática...

No HTPC?

É, no HTPC... é... passar a matemática de um jeito diferente, não só mais arme e efetue... então isso eu estudo bastante, também... novas... técnicas, assim, né... novas formas... novos exercícios...

Cê estuda também na sua casa?

Isso, em casa e no momento de HTPC...

... e no HTPC, né...

... quando ela dá a capacitação...

E... qual que é a frequência desse... estudo?

Ó... esse estudo... se é um conteúdo específico ele ocorre durante a semana... agora... às vezes eu... de fim de semana acabo pegando alguma coisa assim... de legis... estu.... pesquisando na Internet... pra depois eu tá lendo... então eu... baixo, salvo, imprimo.. e depois eu vou... olhar esse material que eu já selecionei... tá, mas é... ma... mais durante a semana mesmo.

E é sempre, todas as semanas?

É, sempre, sempre...

E você prepara tarefa?

Tarefa, todo dia...

Aonde?

Em casa também... e...

Quanto tempo cê usa pra...

Então, a tarefa eu acabo pr... é... preparando... pensando nela, no dia anterior... então assim, pra segunda feira eu já venho com uma tarefa pronta! Daí dependendo dos resultados... que eu tive... com aquela... com o dia, eu penso já... na... na tarefa do próximo. Então eu penso e já deixo preparado, e aí no outro dia de manhã... eu... preparo mesmo pra digitar e já dar pras crianças...

Então é todos os dias, né?

Todos os dias, é...

E você faz isso... porque você quer ou porque a escola cobra?

Porque eu quero!

Se a escola não cobrasse cê faria também?

É, faria. Já faço... desde o ano passado... e aqui a gente só não dá tarefa de sexta... porque tem o projeto de não dar, né... que... nos fins de semana...

A escola combinou, né...

Isso, no fim de semana é pra família estar junto. Mas assim... ai, muitos questionam, porque eles alegam que... durante a semana é que é corrido pra acompanhar a tarefa, e que seria melhor de fim de semana... então fica...

Os pais?

Os pais! É... então fica uma coisa assim... que tem que sempre tá... reafirmando pra eles... porque fim de semana é pra eles ficarem junto... com as crianças... mas alguns não entendem, eles queriam tarefa... de... os pais cobram tarefa! Né, então... Se é muita, se é pouca, mas... se não tem, porque que não tem... eles sempre per... questionam...

Entendi. Você fala então... se a escola não cobrasse você faria do mesmo jeito?

Faria, do mesmo jeito.

Porque você acha importante?

Eu acho muito importante... assim... eu procuro preparar a tarefa pensando se o aluno vai conseguir fazer sozinho... o auxílio do adulto seria pra ler, pra ele, que o aluno... a... criança que ainda não sabe... pra ler e tá acompanhando... se ele seria capaz de fazer sozinho... de

resol... procurar resolver sozinho, né... pra... pra também não depender tanto... dos pais, que a gente sabe que é complicado... alguns pais não... não ajudam, não têm paciência... às vezes eu fico triste que eles chegam assim __ ah, professora, meu pai até me bateu por causa dessa tarefa! que eu n... eu não conseguia fazer!__ Então eu fico bem... pensando, assim, o que que eu vou dar... porque que eu vou dar assim, se eu considero importante, sempre procuro... tá justificando essa tarefa... que é importante pra eles... e depender o menos possível... dos pais... assim, né, de um adulto, no caso.

Entendi. ... A escola cobra a correção de caderno?

Olha... aqui, não... nunca... nunca fui cobrada por isso, mas eu corrijo todo dia, passo tarefa num dia e no outro eu já chego e corrijo... passo olhando se fez... eu tenho um caderno... de quem não faz tarefa, que eu marco o dia que não fez... eles... os alunos assinam, sabendo que eles não fizeram a tarefa, e aí no dia da reunião eu mostro pro pai __ ó, seu... seu filho não tá fazendo tarefa... tal... e... é um caderno que tem careta... porque o aluno não fez tarefa... assim, né... eu procuro cobrar de tá fazendo...

E aonde você corrige esses cadernos?

É... a... assim: então é um exercício de matemática, eu passo a correção na lo... passo a continha, eles vão e olham se acertaram, então é uma coisa assim, eles têm esse compromisso de corrigir no caderno...

Entendi.

Aí, fora isso eu pego o caderno e vejo se eles... corrigiram mesmo, se fez, se não fez, passo sempre vistando, mas isso... um pouco aqui na escola, durante as aulas de educação física, educação artística, mas a maioria eu acabo levando pra casa. O caderno...

Você leva pra casa...

É, o caderno de classe, quando termina, eu levo pra casa pra corrigir, dar um visto, ponho uma mensagem pra eles, assim... né...

Entendi. E qual que é a frequência de você ter que levar pra casa pra corrigir...?

Então, os cadernos eu levo mais no fim do bimestre... pra tá corrigindo pra tá formando também um conceito. Então eu procuro avaliar... se ele tá caprichando, coloco incentivos pra eles, né...

Mas aí nas aulas de artes você corrige os da escola...?

É, nas aulas de artes eu corrijo... a tarefa, né, as coisas mais assim... e aí, no fim do bimestre eu levo pra tá fazendo avaliação... geral do aluno, então, se ele fez tarefa ou não, como que tá o caderno, se tá em ordem, né... e sempre coloco uma mensagem pra eles.

Você chega a reorganizar o que você vai ensinar a partir do que você verifica no caderno deles?

... Assim... principalmente agora que eu tô dando... letra de mão, os pais tão cobrando muito... eu também queria ensinar mas eu acabei deixando mais agora... porque eles não tinham ainda maturidade. Então assim, eu... comecei mudando... poucas palavras: lanche! __então eu escrevia de letra de mão pra eles já irem pegando, só que eles fazem... muita confusão assim, com a letra de mão... escrevem... duas linhas... então isso eu to sempre procurando também olhar, o que que eu vou... passar pra eles... que tipo de... treino, digamos assim, né, que eu vou passar, pra ver se eles vão conseguir seguir o ... o caderno, mas assim...

o caderno na verdade é mais um registro da nossa rotina, porque... é difícil ter atividade no caderno, a gente faz muita folhinha e coisas de colar.

Ah...

Então eu cobro mais a organização do caderno. E... cobro de... de... copiarem a rotina... mas não vou... ficar também me matando ou brigar com eles se eles não copiarem... eu acho que... se eu olhar a atividade dele e ver que ele conseguiu entender e conseguiu fazer, já to satisfeita, assim...

Você não... não usa tanto o caderno em si, o caderno é mais um suporte pras atividades...

É... Mais um suporte! É!

Entendi.

E... a...às vezes eu passo contas que eles vão copiar mas eles demoram muito! E... o meu aluno, principalmente aquele aluno que tem paralisia cerebral, ele não consegue acompanhar... e... ele fica... ele perde o interesse se ele vê que ele não tá... acompanhando, então eu procuro usar... o menos possível a lousa para eles copiarem... e... aí... dou bastante folhinhas pra eles...

Cê tem que preparar material à parte pra esse aluno?

Pra ele... não... assim... de acordo com o nível de hipótese dele, que ele tá... é... silábico com valor... mas nada assim... adaptado pra ele... às vezes... no começo do ano eu dei muita coordenação, que ele... tem problema né... motor... então pra ele tá fazendo... desenhar no ar... assim... pra ver se desenvolvia um pouco mais, mas ele... é difícil, assim... despertar o interesse dele, que ele tem... ele é muito fechado, ele não deixa penetrar assim... sabe... então...

... A partir do que você verifica no caderno deles, você chega a retomar... lições que já passaram... retomar alguma explicação...?

É... na verdade... é mais pelas atividades, né... eu olho a atividade... vejo se a... a explicação que eu dei... a maneira como foi trabalhado, foi suficiente pra eles aprenderem... que eu sempre to avaliando, né... e aí, se não... se eu a... se eu... penso que ainda não tá... atingido o objetivo, eu retomo sim, retomo sim... que procedimento de caderno é mais no começo do ano que a gente exige bastante deles, né... de tarefa... copiando... e como que usa... agora eles já tão mais... mais... é... adaptados, digamos assim.

E além dos cadernos, tem a... correção das folhas, né?

Isso.

Que é a maior parte, você falou, né?

A maior parte, é... a maior parte, que...

E tem algum outro tipo de correção que você tem que fazer?

Além... ó... correção da folha... ah, é correção de prova, né? Ah... creio que... não...

E tarefa?

É, tarefa... creio que não...

Cê faz... é... essas correções também nesses horários, de educação física e artes...?

É... a... artes e educação física eu acabo pegando pra olhar, então eu corrijo a tarefa, escrevo se... olho se ele fez ou não fez... e... já ponho a tarefa nova se... a tarefa do caderno... já vou usando pr... esse espaço pra isso.

Então a frequência de correção, assim, é diária?

Diária, diária...

Você faz o diário, né, semanário?

Isso.

Como você chama, é diário ou semanário?

Ah... é... diário, né! Porque acaba sendo uma coisa...

É dia a dia que você planeja, né...?

É, dia a dia, é...

Entendi. E você faz isso por uma iniciativa sua ou porque... tem uma... um pedido pra você fazer isso?

Não... por mim mesmo. Eu gosto de... guardar... acompanhar... eu olho o que foi feito... se não tá bonito eu fico triste, porque tá bagunçado... não tá em ordem... eu gosto de deixar... em dia mesmo, né... eu faço por mim mesmo... até... muitas criticam __Cê é doida! Perder tempo com isso!__ muitas falam que é besteira, mas ah... eu gosto... é o meu trabalho, é um registro meu, né... então eu sempre... eu gosto... e depois eu pego com os meus planejamentos, eu vou comparando se... as atividades foram boas... se foi suficiente, né... eu gosto de fazer...

Você tem um outro registro além desse?

É, tem o meu planejamento... anual e semanal, né...

Ah, tá, cê faz o semanal também?

É... que... aqui na escola a única coisa que eles pedem é fazer o planejamento semanal... então... é... tem o... os quadros de semana... o que cê vai fazer na semana... então, mas assim, também não é muito cobrado__ olha, deixa eu ver se você fez!__ mas isso eu...

Cê guarda, com você?

É... isso eu já fazia desde o ano passado também de... então tem o conteúdo que eu... que eu planejo pro ano inteiro, cada bimestre... e aí , na semana, o que eu vou tá desenvolvendo....

E... e esse registro então é um outro registro que fica com você?

Isso, outro registro...

O caderno seria o registro das aulas?

Isso... e assim... esse caderno também... é... eu mostro muito ele pros pais, porque os pais falam __ Ai, é coisa difícil!__ ou __ Não tem nada no caderno! __ então eu mostro pra eles o que que foi feito, né... pra... eles também tarem acompanhando, porque tem aluno... o meu aluno mesmo... o... incluso, ele não copia, então a mãe sempre olha... e vê... que... de fato, não tem atividade, nada, que ele perdeu, assim... tudo que ele tem que fazer tá colado no caderno pra ele...

Entendi. ... é... e como que você adquiriu essa prática, de fazer esse caderno... pra registrar as aulas?

... Eu creio que foi por... por observação de outras professoras. Os meus professores faziam isso, então...

Ah... os seus professores, você observava?

É... os meus professores, eu... eu observava que faziam, não sei se dessa maneira, né... mas faziam... colavam... então... acho que acabei pegando isso pra mim, também...

E você empresta pra alguma colega ou empresta de alguma colega?

Nunca me pediram... mas se pedisse, também... às vezes eu mostro __ Ah, fiz isso... tal... __ mas n... nunca me pediram. Aliás...

E você nunca pegou emprestado de alguém?

Não... é... esse ano eu mostrei pra... pra __, que ela não conhecia... aí eu mostrei pra ela __ Ai, vou fazer também! __ tal... né... mas assim... ela tem o dela... eu tenho o meu...

E qual que é a importância desse registro?

Nossa, pra mim... é tudo! Eu... trago todo dia... e... é... onde eu vou olhar mesmo... o que que... o que que eu fiz... o que que foi... o que que falta fazer, né... se tá... atingindo... na verdade pode não parecer nada pra pessoa, só olha e fala __ ah, é um caderno de aluno! __ como já falaram __ Ah, é igual a um caderno de aluno? __ é, mas... eu coloco assim... __ Ai, essa atividade foi pr'um aluno... silábico... porque que foi... qual o objetivo... eu sempre vou justificando... essa atividade... né... porque...

Cê põe anotações?

É, eu coloco anotações minhas também...

E... eu queria perguntar pra você quais as atividades relacionadas com o preparo do ensino, o preparo da aula, que você julga mais relevantes, mais significativas?

...

Que são essenciais para que depois você possa desenvolver uma boa aula... as atividades que você faz pra preparar.

Eu acho que é... a pesquisa.

A pesquisa?

Pesquisa. Pesquisa... é... eu pesquiso muito.

Pesquisa do que?

Pesquisa do... do conteúdo... do tipo de material que... existe pra eu... pra eu... trabalhar aquele conteúdo... eu... pesquiso muito, sempre procuro... tá vendo coisas novas, sabe? ... que saiu... porque... se eu n... não adian... se eu não souber pesquisar, depois eu não vou conseguir selecionar o que que eu quero dar... então eu acho que... o fundamental mesmo é a pesquisa.

E... pensando no seu trabalho sem os alunos, quais as atividades que você desempenha que você considera necessárias, mas que não são tão importantes pra que você consiga desenvolver uma boa aula?

A... o uso da... da informática. Ano passado eu não tinha... o computador a meu serviço... e assim... esse ano eu faço tudo, porque me deu tendinite, até, ano passado, de ficar fazendo... estêncil... eu tenho muito estêncil...

Você teve tendinite de fazer as matrizes?

Eu tenho... é... no braço... inteiro, até nas pernas. Então ano passado... mas... ano passado eu não tinha esse recurso... de tá fazendo no computador... e eu... creio que isso não prejudicou... a... a aula. Então esse ano eu faço no computador, imprimo no estêncil, mas eu creio que se fosse diferente num... se eu não tivesse esse recurso...

Cê daria uma boa aula também sem esse recurso?

É, daria uma... isso! Embora... quebra um galhão... agora...

Mas, se for pensar, pra você é necessário, porque se você tem a tendinite, como que você vai fazer com aquele método de ficar escrevendo no... na.. no estêncil?

...é... é que tem que forçar muito... eu sempre tive tendinite! E ano... o ano passado eu escrevia da lousa... da metade da lousa pra baixo, que eu não conseguia erguer o braço...

E... quais as atividade que você não considera nem importantes nem necessárias, atividades de fora da sala de aula, que você faz, mas que você é obrigada a fazer?

Hum... que eu sou obrigada...?

Atividades que você tem que fazer, mas que não faz sentido...

HTPC!

O HTPC? Como assim?

Num jeito nenhum sentido na maneira como ele acontece, tirando os HTPCs... coletivos... em que são passadas instruções... e capacitações...

Que a coordenadora passa informações?

É! O resto.... poderia muito bem ficar na minha casa que seria igual.

Cê acha que cê ia aproveitar mais, igual ou menos...?

É, eu ia aproveitar mais.

Mais?

Mais.

O HTPC que... que as professoras se reúnem na sala?

É, e mesmo alguns... coletivos. Quando não é esse de capacitação... às vezes... nossa! ... pra mim eu fico pensando... nossa! ... que que eu to fazendo aqui? Eu poderia tá fazendo... outras coisas... diferentes até... sabe? ...e... tem que vir.

Ahã...Entendi. Tem mais alguma coisa?

Não... que eu me recordo, não. Eu acho que é isso...

E... você participa de algum tipo de formação continuada?

Então, este ano eu to fazendo... curso de LIBRAS... e o Teia do Saber... que é mais... que é... são coisas maiores...né... de duração. Mas... é... vira e mexe eu faço... colóquios... jornada... eu fui pra Uniara... coisas que aparecem eu também vou fazendo, à parte.

E... essas formações que você citou que você está fazendo, são do estado, né? A Teia do Saber e a...

Isso, a Teia do Saber e ...

... e LIBRAS....

Isso!

E qual é a frequência?

Se ... é semanal... o... o de LIBRAS foram dez encontros... já tá terminando essa semana, e... o do Teia do Saber acho que também foi por conta disso, dez... ou doze encontros...

Cê chegou também a fazer aquele Letra e Vida?

Letra e Vida eu fiz o ano passado...

O ano passado...?

Isso...

E... qual que é o horário que você vai?

É... o de LIBRAS é de quarta... começa... às sete, termina... às dez. Não, minto, às onze! É!
E...

Às onze?

É, das sete às onze. E... o Teia do Saber é de sábado... das oito às cinco... quer dizer, né... então já não tirei mais férias... (riso)

É o dia todo, né?

É... já não tirei mais férias... (riso)

É, se for pensar, cê tá fazendo uma coisa pro seu trabalho, né? ... E essas formações ajudam você no desempenho do seu trabalho?... cê chega a tirar alguma atividade, algum material que você possa usar?

Muito! Ano passado... é... já tive com... o Letra e Vida, né... que... toda aquela parte de hipóteses de leitura... aquilo eu não tive na minha formação... então já me ajudou bastante, d'eu tá tirando algumas atividades... e tal... e... esse ano... o Teia é uma formação não tão... prática, né, não tão de sala de aula, é mais de reflexão... reflexão da prática. Então eu tiro muito... é... é... a importância do... do... de ler, né, de trabalhar a leitura com os alunos... e o curso de LIBRAS também, eu ensino pra... pros meus alunos, eu falo pra eles que é importante, que pode chegar um coleguinha, e tal... às vezes eu preparo atividade pra eles usando a LIBRAS... o alfabeto... eles adoram.

Ah, tá... cê usa... usa esse conhecimento pra montar suas aulas, né?

Pra... isso!

Legal. E... você lê? Que... tipo de material você lê?

Ó... tirando... é... eu leio desde Nova Escola até... coisas mais... porque minha formação é muito marxista, então eu gosto de ler... coisas mais políticas... revistas... é... não muita besteira, não vejo muita televisão, assim... não gosto... mas eu... procuro ler... livros... aquele... livros de... de... da literatura mesmo... eu pego alguns... este ano eu to lendo bastante ligado ao poder da mente... tipo... O Segredo, assim...

Literatura em geral...

É...

E... dá tempo de você ler?

(acabou o lado da fita, a gravação foi interrompida para virar)

Sobre a leitura...

...

A leitura...

Quando eu leio?

É... quando?

É, então, eu leio mais de fim de semana... então eu já pego... as revistas eu pego... velhas... pra ler... porque durante a semana eu não tenho muito tempo, então... eu leio... a notícia velha... jornal, também, às vezes eu leio...

A frequência de... dessa leitura?

É... semanal...

Semanal mesmo....?

Semanal.... é...

Como que o seu tempo de trabalho sem os alunos poderia ser melhor aproveitado?

... Ichi... acho que eu ainda não sei responder isso porque... e...eu... ano passado eu aproveitava muito bem! que eu morava perto da escola... então.... eu não me atrapalhava, eu conseguia cumprir meus horários... e fazer tudo certinho. Agora esse ano eu moro longe... então... dependo da minha mãe... minha mãe tem outros compromissos... isso acaba me atrapalhando muito! Eu tenho que ficar pensando a todo momento... eu chego atrasada... assim... sabe?

Ahã....

Então... ainda não... consegui organizar direito, pra não ficar sem almoçar... sem... correria, né?

Ahã...

Porque na... assim... entre almoçar... e... pre... terminar minhas coisas, eu... mil vezes terminar minhas coisas... então eu chego aqui às vezes... descabelada... doida, assim....

É, como hoje, né? Cê chegou, cê não tinha almoçado e sua mãe foi buscar um salgado pra você comer.

Isso... é... então... é essa correria mesmo... de depender de outra coisa pra chegar... de outra pessoa...

E o tempo aqui na escola? Você comentou o HTPC...

É, o HTPC, que eu acho que... eu faria de outra forma, né... ou... mas assim... é que... é mais de outro... o HTPC é por conta também de outras pessoas não quererem se envolver, porque... é muito fácil eu ficar criticando... mas se eu também não tiver iniciativa de pensar, discutir... mas... se a gen... é... às vez... à maioria das vezes que a gente que a gente tenta discutir, é... a resposta que a gente ouve __ Ah, faz como... foi o ano passado.... Faz como sempre foi...

Que que você sente falta?

De conversar mesmo, de trocar...

Com as professoras mais velhas?

Isso!... de... de ser acolhida! Porque como eu não sou... dessa escola, né, não é minha sede... então... pra mim é muito dife... muito difícil de tá... essa ambiente de acolher... e de tá trocando... porque... já é um grupo mais... formado... já... estão juntas faz tempo... então... às vezes a gente encontra muitos bloqueios com isso... de querer trocar... ou de querer pensar junto... de outra maneira, né...

O que que a escola podia oferecer pra otimizar o seu tempo de trabalho sem os alunos?

...É... acho que tinha que ter uma postura... já que todo mundo tem o trabalho de horário coletivo e ninguém trabalha coletivo, então acho que tinha que ter uma postura... diferente... de tá acompanhando o que que tá acontecendo nesses... horários coletivos... se tá tendo a troca mesmo... que é pra gente trocar experiência, fazer... não é pra ficar cada um na sua, né? Tá todo mundo na mesma sala mas tá cada um fazendo... as suas coisas. Então eu acho que tinha que ser... é... ah... tem que planejar a semana... que é plan... planejar a semana, era pra ser junto no HTPC! Só que ninguém faz junto! Então de tá... __ Ah, que que cês vão fazer essa semana?__ Eu acho que tinha que ter uma postura mais de cobrar mesmo... que... daí talvez funcionasse, né...

Porque o que que acontece? Acaba cada professor desenvolvendo o seu conteúdo... não é... um conjunto?

É... cada um... isso! Um tá corrigindo tarefa... o outro tá... cortando... o outro...

Não. Essa questão do planejamento, que cê falou, semanal?

Ah, do planejamento? É... na verdade assim... nem sei como que acontece das outras professoras... porque não... se conversa muito... é... eu tenho muitas dúvidas por tá começando agora na... na profissão, né... então... __ Ah, que conteúdo cê trabalha?__ Ah! Conteúdo? Não tem o conteúdo! É... interdisciplinar... multidisciplinar... __ Tá, mas como?

Você sente falta de explicação?

É! __ Mas como? Como cê trabalha?__ Ah, eu fiz isso! __ de dar uma atividade pra pessoa e... __ Ai, que que cê achou?__ É... ah, depois eu olho...__ sabe? Então... às vezes as pessoas não querem conversar... cada um já tem um jeito de fazer e... deve tá bom, né? Então...

E você acaba tendo que fazer tudo sozinha e descobrir tudo sozinha?

É... tudo sozinha... a gente vai tateando, né...

E como que você organizaria esse tempo se você pudesse escolher?

Aqui na escola?

É...

... Ai... eu não sei, porque... eu acho que... isso que eu to dizendo, das pessoas se envolverem, eu acho que é uma coisa... pessoal, não tem como eu querer mudar!

É... não é... uma questão... uma questão de tempo aí, seria uma questão de... da postura...?

Não! É... depen... É... da postura da pessoa! Daquele compromisso que ela tem com aquele momento, sabe? Mas isso não é só desse ano! Ano passado também eu senti bastante isso...

Na outra escola?

Na outra escola... eu acho que era uma... acontece... geral, né? E ainda que... aqui que tem esse espaço... separado: é um dia pro... coletivo um dia... pro... pra série, né... o ano passado eram duas horas que a gente ficava lá, uma olhando pra cara da outra... e não acontecia nada, assim... sabe? ... todo mundo reclamando de tá ali naquele momento... e... na verdade fazer mesmo que é bom... e trocar atividade... eu percebo... que tem outras professoras aqui que trocam bastante... tem as caixinhas, né, que eles põem... mas pode ver, a nossa é a única que tá vazia... porque... a gente põe, né... e fica...

Que caixinhas?

Essas aqui, ó...

Pra que que é isso?

Elas... elas usam... então, ah, eu fiz uma atividade, achei legal... eu ponho aqui pra outra usar...

Ah, tá, põe pra referência?

É... da primeira série não tem nada...

Entendi.

E assim, então eu ro... eu ro... eu faço na minha casa! Que eu não uso mimeógrafo aqui na escola, né, então eu faço na minha casa...

É do seu avô que você usa?

Isso, é do meu avô. É... e eu rodo... mais três... e... entrego... porque o meu estêncil estraga até, né... então pelo menos um modelinho pra cada uma eu procuro trazer! E... assim... eu não ligo se ninguém me dá nada... mas de falar __ Ah, cê tá fazendo legal...__ou __ Ai, cê não tá achando que tá muito assim... __ de dar opinião mesmo, sabe?

Cê queria um retorno mesmo?

É, um retorno... e não tenho, né..... a nossa ali tá vazia... que eu percebo assim, né?

Observações: No dia da entrevista a professora chegou bastante atrasada. Pediu desculpas e disse que queria comer um lanche que a mãe fora buscar antes da entrevista pois não havia almoçado. Depois de alguns minutos a mãe chegou com o lanche. Em virtude do atraso, não daria tempo de terminar a entrevista no horário programado, então a professora sugeriu que eu aguardasse a entrada dos alunos para que continuássemos a entrevista na primeira aula, que era aula de Arte. Conversou com a professora de Arte, que se responsabilizou pela classe, e continuamos a entrevista na sala dos professores.

Apêndice L – Agrupamentos preliminares

<i>Atividades realizadas pelas professoras durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no período de observação de 07/05/07 a 08/10/07:</i>					
Data	Laura	Marina	Eni	Isa	Maria
07/05/07	Conversa entre pares sobre atividades de sala de aula Conversa entre pares sobre metodologia de trabalho Recorte de folhas mimeografadas	(chegou 12:45h) Conversa entre pares sobre atividades de sala de aula	Conversa com coordenadora sobre alunos Conversa entre pares sobre atividades culturais Conversa entre pares sobre atividades de sala de aula Menção sobre trabalho na escola durante final de semana ou feriado Preenchimento de formulário	Atendimento a pais de alunos Conversa com a professora do reforço sobre aluno Conversa entre pares sobre atividades de sala de aula Conversa entre pares sobre metodologia de trabalho Correção de cadernos de alunos Varrição /limpeza de sala	Desconto do horário da reunião da APM no HTPC
14/05/07	(Chegou após 12:40h) Atendimento a pais de alunos Organização de armário	Desconto do horário da reunião da APM no HTPC -chegou 12:40 h Conversa com funcionária sobre procedimentos da biblioteca	Atendimento a mãe de aluno	Correção de cadernos de alunos Preenchimento de questionário sobre alfabetização	Organização de armário
21/05/07	Conversa entre pares sobre alunos Conversa sobre curso de formação continuada em alfabetização Correção de folhas de atividade de alunos	Conversa sobre curso de formação continuada em alfabetização Menção sobre o trabalho que faz em casa Reunião com Psicóloga e Fonoaudióloga	Conversa entre pares sobre atividades de sala de aula Menção sobre o trabalho que faz em casa Organização de armário Uso de mimeógrafo	Conversa entre pares sobre alunos Correção de cadernos de alunos Menção sobre falta de tempo para ir ao banheiro Organização de folhas e/ou pastas de atividade de aluno Varrição /limpeza de sala	
28/05/07	Recorte de folhas de atividade durante realização de reunião com a coordenadora				
04/06/07	Recorte de folhas mimeografadas Atendimento a mãe de aluno Conversa entre pares sobre pais de aluno Conversa entre pares sobre interferências de estagiário Desabafo sobre descontentamento com a profissão	Organização de folhas e/ou pastas de atividade de aluno Conversa entre pares sobre pais de aluno Conversa entre pares sobre interferências de estagiário	Conversa entre pares sobre registro de avaliação de alunos e sobre ciclos Correção de cadernos de alunos Uso de mimeógrafo	Conversa entre pares sobre registro de avaliação de alunos Menção sobre o trabalho que faz em casa Preenchimento de caderneta	Organização de armário
11/06/07				Correção de cadernos de alunos	

				durante reunião com coordenadora	
18/06/07	Conversa sobre procedimentos da biblioteca Recorte de folhas mimeografadas	Recorte de folhas mimeografadas	Conversa entre pares sobre registro de avaliação de alunos Correção de cadernos de alunos	Conversa com coordenadora sobre a tarefa de alunos Conversa entre pares sobre registro de avaliação de alunos Entrega à coordenadora de listagem de alunos infrequentes ao reforço Menção sobre o trabalho que faz em casa Organização de materiais	
02/07/07	Conversa com coordenadora sobre registro de avaliação de alunos Conversa entre pares sobre alunos Conversa entre pares sobre registro de avaliação de alunos Organização de folhas e/ou pastas de atividade de aluno	(chegou atrasada) Atendimento a pais de alunos	Atendimento a pais de alunos Come uma banana Conversa entre pares sobre a tarefa de alunos Conversa entre pares sobre registro de avaliação de alunos Menção sobre o trabalho que faz em casa (nas férias) Uso do mimeógrafo	Arrumação de carteiras Conversa com a professora do reforço sobre aluno Conversa com funcionária sobre plano de saúde Conversa entre pares sobre a tarefa de alunos Conversa entre pares sobre alunos Conversa entre pares sobre registro de avaliação de alunos Organização de armário Preenchimento de caderneta Varrição /limpeza de sala (20')	
06/08/07					Conversa com coordenadora sobre assunto alheio à escola Conversa entre pares sobre aluno Conversa entre pares sobre literatura infantil Organização de armário e materiais 30' Organização de carteiras 20'
14/08/07	Organização de materiais		Atendimento a mãe de aluno	Varrição /limpeza de sala	
03/09/07					Atendimento de mãe de aluno Conversa entre pares sobre destinação de verbas Conversa entre pares sobre indisciplina em sala de aula Organização de carteiras

					Organização de materiais
10/09/07		Empréstimo matrizes de mimeógrafo para colega da 2ª série Organização da sala de aula e materiais Venda de produto para beneficência			Empréstimo de matrizes para mimeógrafo com colega de 1ª série Exame de material para preparar aula Troca de atividade entre colegas Uso de mimeógrafo
17/09/07					Come uma maçã Preenchimento de caderneta Uso de mimeógrafo
24/09/07					Conversa com colega expressando opinião sobre aluno/ família/ estudo Preenchimento de boletins com notas de alunos 20' Troca entre pares de modelos de atividades para alunos
08/10/07		(Não havia se alimentado/ lanche)			Atendimento de mãe de aluno Comentário sobre ansiedade para o término do ano letivo Conversa descontraída com colegas sobre assunto pessoal/ alheio à escola Conversa entre pares sobre aluno Conversa entre pares sobre livro didático Menção sobre falta de tempo Uso de mimeógrafo