

## **INTRODUÇÃO**

“O tempo do nosso mundo manifesta uma instantaneidade tão perfeita na sua passagem transitória – desliza insensível a uma determinação temporal posterior – que nada saberia designar, e ainda menos medir, o seu ser e a sua essência”.

Angus Fletcher (2003)

### **1. Sobre o tema do trabalho**

#### **Preâmbulo. Recordando o meu tempo escolar**

Ousemos enunciar uma banalidade: a escolha de um tema nunca é feita ao acaso, muito menos em ciências humanas. O trabalho que apresentamos é o resultado de várias interrogações, com fundamento na confrontação entre experiências pessoais e exigências científicas e profissionais.

A procura da explicitação das razões da origem do interesse por um tema de trabalho, contribui para a compreensão da relação do investigador com o objecto.

A investigação em Educação é um processo relacional de construção de objectos científicos na qual estão presentes as ideias do investigador, mas também o investigador como pessoa, na sua plena complexidade (Pereira, 1992).

Em relação à escola estes aspectos tomam tonalidades particulares. Sabemos que nas sociedades ocidentais actuais, o período da infância é objecto de uma certa mitificação:

“Os homens sempre tiveram tendência para procurar a natureza e a significação dos seres e das coisas na sua primeira forma, a melhor e a mais verdadeira. Quando não podem conhecer o início dum ser ou de uma coisa criam um mito de origem. Os problemas que nos põe o início da vida individual e a significação misteriosa da existência humana conduziram frequentemente a uma mitificação da infância” (Chombart de Lauwe, 1971:12).

O tempo da recordação da minha escola primária é um tempo feliz, um tempo que chegava para tudo, fazer teatro, cultivar uma horta, recordo os jogos no recreio. Deste contexto lembro cada árvore centenária, com os seus esconderijos de tesouros, lembro com particular clareza as emoções associados aos jogos na sala de aula, e à minha professora da escola primária<sup>1</sup>. Tive tempo para aprender, mas no fim da 4ª classe os erros ortográficos eram demasiados, por isso no 1º e 2º anos do Liceu, uma professora ajudou-me na língua portuguesa. Era jovem, vivia num quarto alugado no fim da rua, era professora de francês e português da turma que eu frequentava. Há uns anos, numa comemoração de 30 anos de finalistas do Liceu, houve quem levasse fotografias de peças de teatro feitas com essa professora, a música, num pequeno gira-discos portátil vermelho, era veículo para a língua e cultura francesas; a relação foi tão forte que nos correspondemos vários anos.... não tive tempo de me aborrecer na escola.... no 3º ano do Liceu, já não dava erros ortográficos.... era “boa aluna”, certificada pelo “Quadro de Honra”, que me deu o privilégio de frequentar a primeira turma mista do Liceu, sem dúvida uma experiência pedagógica, pois ainda o espaço do pátio era dividido entre rapazes e raparigas ... a professora de francês era agora um terror de bata branca, o de ciências não ficava atrás, vinha do fundo da sala e corria os rapazes da turma a “caldos” no pescoço, conseguia um silêncio sepulcral na aula...

---

<sup>1</sup> A minha professora gostava do que fazia, enchendo o seu trabalho e as suas aulas com prazer, criatividade, desafio e alegria. Esta descrição é a recordação, sem dúvida idealizada, da minha professora da escola primária, poderia ser uma descrição de características de um bom professor, presente em vários estudos empíricos.

Mas eu não tinha tempo para ter medo... tornava-me adolescente e apaixonei-me pelo professor de inglês, como várias colegas, todos os alunos tinham um pseudónimo a partir dos nomes reais, o meu era Miss Strawberry<sup>2</sup> as aulas eram uma festa que ele simbolizava com o som de abrir uma garrafa de champanhe feito com o dedo indicador na boca.

O tempo já não era nem de medo nem de estagnação. A mocidade portuguesa era um cubículo ao pé do ginásio dos rapazes, nesse mesmo corredor, na sala de Canto Coral, uma professora tocava discos da Joan Baez... não sei se foi no 4º ou 5º ano, que Veiga Simão visitou o Liceu e particularmente a minha turma, penso que devido à tal experiência da turma mista... No 7º ano, tinha 15 anos, vivi o 25 de Abril... mas o regime fascista tinha durado 48 anos...

As minhas recordações de infância sobre o tempo escolar são positivas – até parecia haver tempo para tudo. Deste modo não parece estar nas minhas recordações de infância a origem do meu interesse e curiosidade sobre o tempo escolar, contrariando, as teses de Freud, de que “em qualquer gaveta das arrumações da infância”, encontramos vestígios das nossas preferências.

Quando 20 anos mais tarde encontro a minha professora da escola primária, deu-se talvez o primeiro mistério relacionado com o (meu) tempo escolar, conheci-a de imediato, nem queria acreditar, parecia não ter envelhecido. Freud descreve precisamente o impacto desta ilusão:

“Se encontrar um antigo professor, pergunta a si próprio: Será mesmo ele...?

Parece tão novo! Enquanto você envelheceu tanto! Será possível que houvesse na realidade uma diferença tão pequena de idade entre si e o homem que representou para si o adulto?”<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Amora, de Moura.

<sup>3</sup> Freud S. *Some Reflections on School-boy Psychology*, The Standart Ed. J. Strackey. Hogarth Press, pp. 241-244.

A minha professora da primária tinha 18 anos na altura em que me deu aulas.... e eu não dei conta desse facto.

Percebi então o que era a representação de um professor idealizado, essa imagem interiorizada, e percebi que estas representações idealizadas, existem nos alunos... nos investigadores... e evidentemente também nos próprios professores... que implicações tem esta recordação de infância na professora que sou? E no tema de investigação que escolho?

Ao longo da vida, como mãe, formadora, psicoterapeuta, o meu interesse pela escola foi sempre aumentando, com especial incidência por ‘coisas’ que quase toda a gente achava normal, mas que a mim me pareciam, algo estranhas, gosto de chamar, misteriosas... tal como o tempo escolar, a certa altura pensei o tempo escolar ‘domina’ a vida das crianças... a sua vida decorre em função da escola e do tempo por esta imposto.

A imposição do tempo escolar determina o dia-a-dia de crianças e famílias. Recordo um episódio de minha vida pessoal que me deixou completamente perplexa. Ao fazer uma ecografia durante a gravidez do meu segundo filho a médica ia tecendo comentários do género: “Mas que bebé tão activo... agora ainda dá sossego à mamã... em breve acaba o sossego... é levar à escola, à música, à natação, aos computadores... a mamã deixa de ter horário...” Talvez fosse dito com ironia simpática, mas é o espelho da vida das crianças da classe média – uma lógica de sobreocupação dos tempos livres, “procurando investir no desenvolvimento máximo de competências académicas dos seus filhos, como forma de controlar a incerteza o risco e a competitividade” (Máximo, Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2004)

O tempo é um rio que nos leva... o bebé da ecografia tem 14 anos, entrou para a escola primária aos 6 anos, para o 2º ciclo aos 10, para o 3º ciclo aos doze, desde os seis anos que tem férias no Natal, na Páscoa e no verão, todos os anos mudou de livros, ocupou os tempos livres tal como previsto, com música, computadores, desporto, num percurso *predeterminado* e que com toda a probabilidade já tem as próximas etapas marcadas.

Haverá mecanismo de controlo social mais eficaz?

A mãe, para além do *desassossego* previsto, também tem o seu tempo inscrito no calendário escolar. No calendário do filho e da sua própria vida profissional. Como qualquer professora regista na “agenda do professor”, cada hora, cada dia, cada semana, as tarefas a executar. O calendário da minha escola e o meu horário reinam sobre a secretária, se isto não for suficiente, tenho na pasta um horário e um calendário escolar que posso consultar quando os outros não estão acessíveis. Não se trata só de registos, trata-se da construção social da realidade. O tempo planificado no calendário e no horário ditam o seu poder sobre a minha vida profissional quotidiana, invadindo assim a minha vida pessoal.

No entanto, mesmo planificado e controlado, cada pessoa dá um sentido ao seu tempo, cada pessoa apropria-se do tempo do mundo, torna-o *o seu* tempo, integrando a herança do passado e a experiência do presente e uma relação com o futuro, que, maravilhemos, pode ser da ordem do desejo e da criatividade.

### **O tempo escolar apoderou-se da infância...**

As crianças consagram hoje uma parte importante do seu tempo e da sua vida a satisfazer as exigências da escolaridade obrigatória.

A ordem da infância articula-se fundamentalmente sobre a ordem da escola.

Entre os 6 e os 16 anos, *grosso modo*, os rapazes e as raparigas, de todos os países europeus que realizaram a obrigação escolar, passam na escola entre 175 (Grécia) e 240 (Holanda) dias por ano, impostos pela lei.

Durante cinco ou seis dias por semana e cinco a seis horas quotidianas, o conjunto da população compreendida entre as idades que referimos está submetida à disciplina do tempo escolar.

Antes dessa idade, e por vezes desde o início da vida, um número cada vez maior de crianças inicia-se na ordem do tempo escolar, que também regula as instituições pré-escolares ou as creches.

O ano escolar, com a alternância das férias e dos períodos escolares, tende não só a organizar a vida das crianças, como a condicionar as relações com os adultos.

Automaticamente à idade da criança identificamos o ano escolar de frequência.

“Já tens 12 anos, então deves estar no 7º ano!”; “Fazes 6 anos, vais entrar para o 1º ciclo”; “Tens 13 anos e ainda estás no 1º ciclo?”

É nesta lógica de correspondência entre a idade da criança e o ano de escolaridade que frequenta, que João Formosinho introduz o conceito de *paridade escolar*, o “normal” é paridade zero. A reprovação de uma ano escolar tem como efeito o atraso escolar. O atraso escolar será indicado pelo índice de paridade quer dizer a diferença entre a idade real do aluno e a idade de entrada equivalente ao ano escolar que frequenta (Formosinho, 1992:26).

O tempo escolar acabou por impor a sua ordem e o seu modo de cálculo ao da própria vida.

O tempo escolar tornou-se uma nova ordem do tempo social, criou novas condições de vida para as crianças e contribuiu para constituir a infância, tal como é percebida hoje, como fenómeno e conceito psicossocial (Benito, 1997).

Outro dos ‘mistérios’ relacionados com o tempo escolar é o facto de aparecer com se fosse normal, natural, como se fosse exterior às próprias pessoas, professores e alunos, como se fosse um dado imutável. Nunca é pensado como resultado de decisões humanas. Produto de uma organização escolar, a nível central e a nível local. Produto também de uma construção histórica. O tempo escolar poderia portanto mudar, sofrer alterações, por exemplo, em função de necessidades de pessoas ou grupos sociais. Mas essa possibilidade de mudança ou adequação, é das questões mais misteriosas, porque quase nem é colocada.

O João<sup>4</sup> tem 14 anos, frequenta o 9º ano, faz duas intervenções cirúrgicas num ano, que implicam uma alteração do seu tempo na escola, que o impede de acompanhar o

---

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios.

desenvolvimento das aulas. Não há nada que a escola faça, a não ser apoio de colegas e professores na base da “boa vontade”.

A família da Lina vive do dinheiro que a mãe faz vendendo em mercados, por vezes tem que cuidar do avô, quando as deslocação da mãe são para mais longe, nesses dias falta à escola.

Faltar à escola é não cumprir as regras – quem falta à escola é punido. Esta lógica está acima de tudo...

O José vive só com a mãe, não mora longe da escola, vem a pé para a escola, sai de casa com a mãe que toma a essa hora um autocarro para o trabalho, distrai-se por vezes no caminho, tem tido faltas de atraso às primeiras aulas, a directora de turma avisa a mãe que “não são justificáveis estas faltas, porque é que a Sr.<sup>a</sup> ou o seu marido não o vêm trazer?”

Será que o tempo escolar foi pensado para crianças que vivem perto da escola, com famílias tradicionais em que as mães não trabalham? Famílias que não necessitam que as crianças cuidem dos membros mais novos ou mais idosos? Famílias cuja economia não depende da colaboração do trabalho das crianças, nas feiras, nas vendas, na apanha do tomate ou de minhoca?

Podemos afirmar que:

**O tempo escolar transbordou da escola, invade o tempo das famílias.**

A organização do tempo escolar tem grande implicação na vida das famílias, podemos mesmo levantar várias questões sobre as complexas relações entre o tempo escolar a cultura da escola e o tempo e cultura das famílias. São relações engendradas pela própria instituição escolar, são questões sócio educativas nas quais outros processos sociais têm um papel fundamental, em particular a industrialização, a urbanização e diferenciação dos papéis sexuais. Do ponto de vista social a lógica do tempo escolar

termina na lógica do tempo das famílias que não podem pautar a sua organização social e económica do modo que a escola pressupõe...

O tempo escolar tornou-se um tempo socialmente diferenciado, da família, do trabalho... deve ser perspectivado como um facto social e cultural, como “um dos sistemas fundamentais de toda a cultura. E a cultura tem um papel tão importante para a compreensão do tempo como sistema cultural, que é praticamente impossível separá-lo dos diferentes níveis de cultura no qual se inscreve...” (Hall, 1984:11).

O tempo escolar integra-se na cultura da família média, apoiando a ideia do tempo escolar como algo exterior a nós próprios, algo imutável, essa é sem dúvida uma das razões que faz com que seja um aspecto tão pouco estudado, tão desconhecido, uma dimensão silenciosa, oculta ou ocultada na organização escolar. Este é outro dos desafios deste estudo...

Tempo de escola e tempo de vida aparecem assim indissociáveis para as crianças, mas também para professores, que passam na escola grande parte do seu tempo e das suas vidas.

Estudar como estes tempos e vidas se cruzam, é estudar a vida na escola, um cruzamento de relações, de sentidos, necessariamente diferentes para professores e alunos.

O tempo escolar deve ser considerado como um factor essencial na organização de toda a vida escolar, mesmo de toda a actividade:

“O tempo pode ser tratado como uma linguagem, como princípio organizador de toda a actividade. Simultaneamente factor de síntese e de integração e meio de estabelecer prioridades e de ordenar o material que nos fornece a experiência; como mecanismo de controlo retroactivo sobre o curso dos acontecimentos que se produziram, permitindo julgar a competência, o esforço, o sucesso; e enfim como sistema de mensagens particular revelando a maneira como os indivíduos se percebem mutuamente, indicando se podem entender-se” (Hall, 1984:11).

A vida na escola contagia o resto da vida e o resto da vida contagia a vida na escola. O insucesso dos alunos, a frustração e desinvestimento dos professores, a organização burocrática da escola, mantêm a reprodução social, ou pelo contrário, há projectos, relações, interacções que se desenvolvem, dão um outro sentido à vida – a escola pode mudar a vida.

Sintetizando, o tema em estudo é o tempo escolar, o tempo escolar visto como um tempo social específico, separado dos outros tempos sociais, como o do trabalho, o da família, o tempo livre, mas também um tempo de vida... Procuramos perceber porquê e como, a organização e utilização do tempo escolar condicionam a vida e as actividades na escola.

### **A escola vive um tempo de tensão**

Os objectivos de uma *Escola para Todos*, são hoje reconhecidos. No entanto também são evidentes os números do incumprimento da escolaridade obrigatória, do abandono... o tempo escolar não é igual para todas as crianças...

É reconhecida uma realidade escolar onde se cruzam várias culturas, vários sistemas de valores, uma escola heterogénea (Formosinho, 1992), uma escola das diferenças (Perrenoud, 1996). No entanto a escola organiza rotinas de rejeição de culturas não coincidentes com a cultura escolar, investigadores analisam a construção social da exclusão e do insucesso escolar e a lógica interna de um modelo escolar voltado para o insucesso educativo (Formosinho, 1992).

São reconhecidos e divulgados projectos inovadores e inovar é palavra de ordem em publicações e encontros, mas apesar das reformas dos últimos anos, a escola na sua essência, isto é, nas relações de aprendizagem, continua predominantemente tradicional (Clímaco, 1992). Defendem-se princípios de diferenciação pedagógica e práticas de

escola inclusiva, em que a diferença deve ser considerada como recurso, mas o optimismo cede face às estatísticas do insucesso e abandono escolar<sup>5</sup>.

No entanto e apesar do que acima é dito e das comparações internacionais, quando nos comparamos a nós próprios, são inegáveis as transformações positivas do Sistema Educativo Português nas últimas décadas, a leitura é de que foi ganha a batalha quantitativa. Um número inegavelmente maior de jovens tem acesso a melhores níveis de formação. Seria injusto e inexacto não reconhecer esta evolução na Escola e no Sistema, mesmo que pressionado pelo contexto político criado pelo 25 de Abril e pela procura social de educação. No entanto, diferentes evidências, algumas acima apontadas, mostram que esta dinâmica, marca passo, pelo menos desde os anos 90.

A Escola vive um tempo de tensão – tensão entre mudança, inovação, diversificação, pluralidade, por um lado e reprodução, manutenção do *status quo*, uniformização, por outro.

Nesta tensão mantém-se viva a vertente normalizadora da escola. Viva e expressa na uniformidade do tempo escolar, dos currículos, programas, processos de avaliação, estratégias de ensinar. Esta tendência normalizadora interpreta as diferenças em relação a uma norma, « a norma escolar » - a escola e os seus espaços, os seus tempos, são coisas naturais, a cultura da escola, a cultura « natural ». Apesar da discussão sobre as causas do insucesso há muito se vir a descentrar dos factores individuais, a vertente normalizadora continua a sustentar uma análise das diferenças relativamente à norma em termos individuais e não culturais. Por isso continuamos a encontrar como

---

<sup>5</sup> • Dados recentes, Commission des Communautés Européennes (2003), situam Portugal como o país da União Europeia com maior taxa de abandono escolar prematuro, com uma percentagem acima dos 40%. (2003, Commission des Communautés Européennes).

• O programa da OCDE conhecido como PISA 2000, (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) avalia as aquisições de alunos de 30 países em três domínios: compreensão da escrita, cultura matemática e cultura científica. O conjunto da avaliação desenrola-se em três fases, em 2000 foi avaliada a compreensão da escrita, considerada como um indicador privilegiado de inserção no mundo do trabalho e participação na vida social. Numa classificação de resultados, acima da média, média e abaixo da média, Portugal enquadra-se neste último (OCDE, PISA, 2000).

justificação frequente para as diferenças de resultados, para a indisciplina, para o absentismo, para o abandono, as diferenças individuais e os factores socio-familiares.

Este paradigma tradicional tem mantido a escola protegida de responsabilidades no insucesso dos alunos, insensível às diferenças, fechada sobre si, e, tem funcionado...

Trabalhos conduzidos em Portugal, sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o contexto social envolvente sugerem que:

- Existe uma dinâmica baseada na classe social que produz padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e à cultura da escola, que penaliza fortemente alunos de zonas rurais e semi-rurais (Iturra, 1990; Stoer e Araújo, 1992).
- Existe uma dinâmica baseada na origem étnica que produz também uma diferença de padrão social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola que penaliza fortemente os alunos com origens étnicas que divergem da norma (Stoer, 1992).

No entanto, foi precisamente a investigação educacional que evidenciou diferenças significativas no sucesso dos alunos, dependendo da escola frequentada. Os trabalhos de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer e Weisenbaker, 1979; Edmonds, 1979; Rutter, Maughan, Martimer e Ouston, 1979<sup>6</sup>, são considerados marcos nesta nova perspectiva (Minuchin e Shapiro, 1980; Bressoux, 1994). Estes investigadores compararam escolas que integravam alunos oriundos de meios sócio-económicos similares e identificaram características associadas a melhores resultados. Estas conclusões incentivaram o estudo da escola enquanto organização social.

Nesta perspectiva a escola é vista como um contexto ou microcosmos gerador de experiências de vida, não necessariamente reprodutoras das estratégias individuais e sociais de adaptação ou rejeição.

---

<sup>6</sup> Brookover, Beady, Flood, Schweitzer e Weisenbaker, (1979). **School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference**. New York.Praeger.

Rutter, Maughan, Martimer e Ouston, (1979). **Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children** . London: Open Books.

Edmonds, R.R. (1979). **Effective Schools for the Urban Poor**. *Educational Leadership*, vol. 37. pp.15-24

Como veremos adiante, estas alterações têm significativas implicações conceptuais e metodológicas. Observamos uma evolução do próprio conceito de Escola como objecto de análise e de investigação, e consequentemente, o desenvolvimento de metodologias apropriadas ao seu estudo. Metodologias que localizam as investigações no contexto natural em que os fenómenos ocorrem – a escola. Metodologias que nos permitem dispor de dados descritivos e explicativos do funcionamento da escola. Situando-se numa perspectiva organizacional ou meso-social, a própria escola, estas novas perspectivas metodológicas não podem, no entanto perder de vista a inserção macro social da escola e as interacções entre os dois níveis<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Este é um problema clássico do debate metodológico e epistemológico a que voltaremos. Diferentes ópticas têm sido tomadas neste debate um exemplo clássico sobre o problema “a criação da desigualdade na escola”, que foi abordado no mesmo colóquio numa perspectiva estrutural e numa perspectiva interaccionista.

Kerckhoff, A. “Creating Inequality in Schools: A Structural Perspective”, American Sociological Association, annual colloque, S. Francisco, 1989.

Hugh Mehan, “Creating Inequality in Schools: An interactionist Perspective”, annual colloque, S. Francisco, 1989.

## 2. Sobre os objectivos do trabalho

O tempo escolar não é um suporte neutro onde se desenvolve a educação, mas uma construção histórico e cultural, é um tempo social, bem delimitado de outros tempos sociais. Nesta investigação o tempo escolar é também considerado nas suas diferentes e complexas dimensões:

- um tempo que mantém relações determinadas com outros tempos sociais, que estabelece laços de dependência recíproca com o ritmo da vida social;
- um tempo a interiorizar, desde as primeiras aprendizagens, em harmonia com a arquitectura temporal de cada sociedade; um tempo que é preciso aprender;
- um tempo percebido de maneira diferente pela administração escolar, pelas pessoas das escolas e mesmo pelos que são estranhos, como muitas famílias e muitas pessoas da comunidade ;
- uma sequência, um desenrolar, uma sucessão continua de momentos nos quais se distribuem os processos e acção educativa;
- um tempo que reflecte pressupostos pedagógicos, determinados tanto por uma hierarquia de valores, como por modos de gestão da escola, quer dizer pela cultura escolar;

Na escola portuguesa parece existir um modelo administrativo, formal, rígido e uniforme de planificação e organização do tempo escolar, inscrito numa organização burocrática do sistema, mas também inscrito no modo de organização da escola, na sua cultura, determinando em grande parte, a relação com o contexto socio-cultural em que a escola se insere — são estes aspectos que, de um modo geral, esta investigação procura perceber. Dito de um outro modo, temos como objectivo geral, estudar os processos de produção e manutenção do(s) modelo(s) de estruturação do tempo escolar, e as necessárias implicações pedagógicas na “vida” da escola do 1º ciclo.

Na primeira parte do trabalho, procura-se essencialmente, perceber melhor o tempo escolar. Constituir o tempo escolar como objecto de estudo é, em primeiro lugar, tentar compreender como se chegou até às principais características que hoje apresenta, precisar os ritmos e os processos, os valores e as normas, segundo os quais, a escolarização do tempo, foi interiorizada na sociedade.

Parece-nos, no entanto, interessante sublinhar que mesmo se nos colocarmos no ponto de vista da sociedade, e mais particularmente da infância, não é a escola que significa para esta idade, a dura iniciação no trabalho. O que estava reservado às crianças nas quintas, na oficina, na manufactura ou em casa, constituía um outro tipo de trabalho, mais duro até. A escolarização não fez a criança entrar no mundo do trabalho, iniciou-a num trabalho de natureza diferente, visando um saber-fazer abstracto, cujo objectivo é aparentemente inútil e cujas regras implicam uma nova relação com o tempo: o esforço investido está programado para ter um resultado a longo prazo – *delay gratification* (Weber, 1971).

Ao estudar a estruturação progressiva do tempo escolar, e a sua institucionalização, como resultado de uma construção histórica e social, acrescentamos o que outros estudos nos informam, que este percurso de construção do tempo escolar, é afinal o da institucionalização da própria escola (Ragazzini, 1997).

Este percurso, permite introduzir o estudo de outros elementos organizacionais não só os relacionados com a organização temporal, mas também com a análise da situação e características actuais do 1º ciclo do ensino básico.

O objectivo fundamental do trabalho, é no entanto, estudar a organização do tempo escolar no dia a dia da escola.

É uma investigação realizada no terreno, numa escola concreta. Procura obter um conhecimento ‘por dentro’, do modo como se organiza o tempo na escola e as implicações pedagógicas.

Procura perceber questões concretas: Como é a vida no dia a dia da escola... Como é repartido o tempo dos alunos e professores?

O tempo é fonte de constrangimentos ou um utensílio flexível, susceptível de ser modelado em função das necessidades dos alunos? O tempo escolar é um dado adquirido, fechado sobre ele próprio ou pode ser negociado e construído? Eventualmente modificado em função de circunstâncias, que circunstâncias? Que relação entre as características do tempo e os espaços escolares?

A escola que escolhemos para a realização da investigação, pareceu paradigmática da nossa problemática, na medida em que apresenta um horário duplo, elevadas taxas de absentismo e de insucesso escolar, uma grande mobilidade de professores – uma escola com muitos problemas relacionados ou relacionáveis com o tempo escolar.

Sintetizando, pretendemos estudar uma organização escolar concreta, tendo o tempo escolar como ‘fio condutor’, o que permite dar ao estudo uma certa profundidade, possibilitando também o estudo das *especificidades* da escola e das modalidades de relacionamento com a cultura local.

Este estudo adopta uma perspectiva sistémica e construtivista. Estuda as interacções entre conjuntos de elementos, refere-se a modelos de causalidade circular, ligada a módulos retroactivos, fontes de paradoxos, integrando simultaneamente determinismo, probabilidade e liberdade. O acento é colocado no modo como os actores percebem, representam, constróem a realidade e aí re(agem).

Para atingirmos este objectivo, vamos descrever e analisar, em interacção com os actores, o modo como compreendem e constróem as suas práticas. Vamos estudar as estratégias, as perspectivas que guiam a sua acção, as culturas em que a enraízam — participando, *imerso*, na vida quotidiana do estabelecimento escolar.

Ao enunciar estes objectivos e processos estamos a enquadrar o estudo que pretendemos desenvolver nas perspectivas das metodologias etnográficas.

Garfinkel, na sua obra clássica, que alguns autores chamam *Studies*<sup>8</sup> dá uma definição breve do trabalho do etnólogo, com a qual nos identificamos:

---

<sup>8</sup> Harold Garfinkel (1967) *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

“Diria que empreendemos estudos sobre o modo como as pessoas, enquanto organizadoras do seu quotidiano, utilizam os aspectos mais salientes desse mesmo quotidiano para o fazer funcionar”.

O apoio metodológico essencial é, portanto, a etnografia aplicada ao estudo da escola. Woods na sua obra igualmente marcante, *Inside schools*<sup>9</sup>, referindo-se à grande questão posta pelo etnólogo, em relação à vida ‘desse pequeno mundo’ que é a escola, formula-a do seguinte modo:

“O que é que se passa aqui?”

Durante longos meses estivemos na escola a “ver” o lá se passava.

Este trabalho dá conta dessas vivências, da sua descrição, análise e interpretação. A interpretação, valoriza o texto etnográfico, que toma essencialmente a forma de uma narração:

“ (...) a metáfora de escola como uma narrativa, para dar conta de uma ordem simbólica, complexa e dinâmica. Tal como nas narrativas, as escolas apresentam acções que fluem no tempo, sucedendo-se umas às outras seguindo uma deriva ou um guião, cujo sentido só pode ser descoberto à medida que o “enredo” acontece, mas cuja lógica interna pode ser deduzida das características das personagens, das possibilidades oferecidas pelo contexto, da natureza específica dos comportamentos e das condutas que se desenvolvem e das suas consequências e resultados” (Sarmiento, 2000:135).

---

<sup>9</sup> Peter Woods (1986) *Inside schools: ethnography in educational research*, Londers: Routledge and Kegan Paul.

### **3. Organização do trabalho**

O trabalho é constituído por três partes. O corpo do trabalho que organizamos em duas partes, cada uma delas contém diversos capítulos e uma terceira parte de conclusões e prolongamentos.

#### **Primeira parte: fundamentos teóricos e metodológicos**

O principal objectivo da primeira parte do trabalho, é fornecer as bases de uma linha de acção teórica e metodológica para a investigação no terreno. De um modo geral, possibilitar o suporte da organização, da análise e depois da interpretação dos dados, recolhidos e transcritos no trabalho de campo.

O objectivo central dos primeiros capítulos do trabalho, leituras e sínteses teóricas, pretenderia considerar, utilizando as palavras de Tochon, que “o lugar da teoria mudou em relação à prática. (...) concebe-se actualmente que a teoria é uma linguagem possível, à procura de coerência, ao serviço da descrição e da explicação das práticas (...)” (Tochon, 1991:109).

Pretendíamos que a relação entre a parte teórica do trabalho e a parte prática fosse, usando a expressão feliz de Bulmer, de “iluminação mútua”.

**O 1º capítulo da primeira parte, “O tempo escolar como objecto de estudo”,** começa por abordar as questões do tempo em geral, considerando o tempo como um organizador da vida humana – a vida humana desenrola-se no tempo. Consideramos que tem sido conferida muito pouca atenção ao tempo enquanto objecto de estudo das ciências sociais e humanas, apesar do seu papel chave. Analisamos alguns aspectos inspirados na filosofia e na psicanálise, que nos parecem contribuir para a definição do conceito de tempo, apesar da sua complexidade.

O essencial do capítulo é dedicado ao estudo da construção histórica e social do tempo na escola primária pública. O objectivo não foi o de fazer uma historiografia cronológica da constituição da escola, mas antes o de sublinhar que o sentido da construção do tempo escolar como um tempo social diferenciado, teve essencialmente por base critérios normativos.

**2º capítulo da primeira parte: O Tempo da escola primária** tem ainda como base a análise do processo da construção histórica do tempo escolar, que é simultaneamente o da escola, da sua criação e constituição como instituição, procuramos evidenciar as principais características da "especificidade organizacional dos estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico [que] tem sido historicamente construída por camadas sucessivas de normas". Sublinha-se que a mudança educativa, e a investigação não podem ignorar a "especificidade organizacional das escolas primárias, nem a natureza histórica da sua constituição e do seu mandato" (Sarmiento, 1998:33).

A expressão: 'O tempo da escola primária', pretende não só sublinhar o nosso objecto de estudo, como "insinuar" que é tempo de mudar, tempo de "olhar", tempo de tomar a escola como objecto de estudo, de reflectir sobre o sentido da sua evolução, que manifesta muita dificuldade em adaptar-se às rápidas mudanças da sociedade actual. A organização do tempo escolar é, precisamente, um exemplo paradigmático, as principais características que hoje apresenta são basicamente as de há dois séculos....

O estudo do tempo escolar supõe assim que nos interessemos pela escola enquanto organização. Mas a escola como lugar de educação organizada implica que se estude também os professores, os alunos e as suas actividades – estas são outras dimensões de estudo do tempo escolar.

A escola é o local onde se cruzam o tempo dos professores e o tempo dos alunos, neste capítulo focalizamos estas especificidades.

Professores e alunos passam uma boa parte do seu tempo e da sua vida na escola, as vivências são necessariamente diferentes, tal como Aniko Husti analisa:

“O funcionamento burocrático do emprego do tempo escolar, pontuado mecanicamente pela campainha, apaga o facto de que a relação com o tempo escolar do aluno e do pessoal do ensino é um dado maior da sua identidade pessoal e profissional. O aluno é impregnado durante toda a sua escolaridade, como o professor durante toda a sua carreira, dum tempo imposto, impessoal e normalizado”(Husti, 1991:30).

**No capítulo 3. desenvolvem-se as “Questões e opções Metodológicas”.** Iniciamos o capítulo com uma breve abordagem dos principais tópicos da investigação sobre a escola nos últimos anos, justificando porque nos situamos numa metodologia qualitativa, e tal como já referimos nesta introdução, pensamos e justificamos os procedimentos etnográficos como os adequados aos objectivos do nosso estudo – a escola por dentro.

A nossa preocupação central é o estudo da vida escolar, das ‘práticas’ pedagógicas, do vivido dos actores, como pessoas que trabalham, aprendem, vivem e exprimem experiências tanto de ordem cognitiva como emocional. A tradição da investigação positivista dificilmente podia enquadrar estas observações. As reflexões metodológicas de António Candeias, na sua tese de doutoramento, exprimem a nossa posição com muita fidelidade:

“(…) habituados que estávamos à maneira tradicional de construir hipóteses e confirmá-las por meio do trabalho de campo e de recolha de dados, tudo isto baseado numa parte teórica solidamente estruturada, mas que na maioria das vezes se torna repetitiva, supérflua e pouco mobilizável para o próprio trabalho de campo.[...] tomámos contacto com algo mais do que uma ‘metodologia’ no sentido estrito do termo, que se nos afigurou como ‘um manual para a acção e descoberta’ em ciências humanas e que nos ajudou a legitimar o próprio processo de construção da tese. Estamos a referir-nos às etnometodologias” (Candeias, 1994).

A etnometodologia implica estar na escola, observar, conversar, ver com o “olho de etnógrafo” (Boumard, 1997) como os professores e os alunos passam o tempo que estão na escola.

Neste capítulo metodológico, considerámos os seguintes tópicos:

- O trabalho de campo e os procedimentos de recolha de informação, “Observar é preciso”:

Neste ponto do capítulo descrevemos os procedimentos utilizados para a recolha de informação: a observação participante, as entrevistas, a análise de documentos. O sentido da informação depende de triangulação destes procedimentos.

- Organizar a informação recolhida no trabalho de campo:

A informação recolhida é descrita em notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos recolhidos, produzindo um enorme *corpus* de informação.

Compilámos a informação recolhida em três anexos: O anexo 1 compila as notas de campo; o anexo 2 a transcrição das entrevistas; o anexo 3 compila documentos vários, documentos oficiais, documentos produzidos pela escola, relacionados com o Projecto Educativo de Escola, Jornais Escolares.

- Analisar a informação

Para a análise da informação recolhida partimos de uma ideia que tem em conta a quantidade de informação recolhida, a complexidade da escola e que, simultaneamente, consegue ser operacional, na medida em dava resposta aos principais problemas enunciados.

O cerne desta ideia é o seguinte: A vida e o tempo escolar fundamentam-se na exigência repetida e constante de comportamentos e aprendizagens, regulamentadas por normas explícitas e implícitas. O trabalho escolar é visto como um conjunto de rotinas (Perrenoud, 1995). Nesta lógica o grosso da vida escolar pode ser analisado como um conjunto de rotinas.

Identificamos, *a priori*, quatro dimensões de análise de conteúdo relacionadas com a organização do tempo escolar :

- As rotinas de escola
- As rotinas na sala de aula
- Resistência ao tempo e às rotinas escolares
- Não-rotinas na escola

Em termos da estrutura do texto do trabalho, a cada dimensão corresponde um capítulo. Seguidamente, o procedimento da análise de conteúdo foi realizado em função de cada uma destas quatro dimensões. Desenvolvemos um procedimento clássico de análise de conteúdo, procurando temas que atravessam o *corpus*, temas que emergem das regularidades dos dados - estas regularidades representam padrões, que organizamos em categorias. Estas categorias surgem a partir da análise da informação recolhida, são consideradas categorias *a posteriori*. Analisámos estas categorias com dois critérios "homogeneidade interna" e "heterogeneidade externa".

Apesar de seguirmos um procedimento clássico de análise de conteúdo (Bardin, 1979; D'Unrug, 1974), apoiámo-nos também na ideia de que cada analista deve encontrar o seu próprio processo :

“A análise de dados qualitativos é um processo criativo. É também um processo de rigor intelectual, dedicação e difícil. Como cada pessoa utiliza a sua criatividade, competências intelectuais e capacidade de trabalho de maneira diferente não há uma forma certa de organizar, analisar e interpretar os dados” (Patton, 1980:299).

## **Segunda parte da organização do trabalho: O trabalho de campo**

Como foi anteriormente dito, a cada dimensão da análise de conteúdo da informação recolhida fizemos corresponder, em termos de organização da estrutura do trabalho, um capítulo, às divisões de cada capítulo correspondem as categorias e subcategorias da análise de conteúdo, assim, toda a estrutura do trabalho assenta na informação recolhida no trabalho de campo.

No entanto, tínhamos algum conhecimento prévio da escola, que orientou a escolha desta escola para o estudo de caso e nos permitiu dizer que se trata de um caso paradigmático de uma escola com “problemas de tempo”: uma elevada taxa de insucesso escolar, de absentismo dos alunos, de mobilidade dos professores, um horário escolar em dois turnos, que não responde às necessidades das famílias, sem ocupação de tempos livres para os alunos.

Para além destes aspectos, a escola, localiza-se num bairro periférico da cidade, com todos os problemas inerentes a esta situação, problemas estes, potencializados pela significativa dimensão física e humana da escola (cerca de 500 alunos e 40 professores). Quer dizer: ‘sabíamos’ à partida, que comparativamente à norma ou a parâmetros nacionais, esta escola tinha dificuldade em cumprir os seus objectivos.

Sabíamos, pelas mesmas razões, que esta é uma escola de sofrimento....

Uma escola de crianças que chegam à aula com preocupações familiares, com horas de solidão, de angústia, de fome, de televisão, e que de um momento para outro são precipitadas na racionalidade cartesiana, na racionalidade didáctica, características da organização escolar.

O tempo escolar deixa pouco lugar para o imaginário, as crianças devem “pendurar” o seu mundo à entrada da escola...

Este conhecimento prévio, fortaleceu a nossa convicção de que era necessário distanciar o nosso estudo quer das perspectivas de pesquisa que visam a avaliação, como das que privilegiam valores sociais, por vezes dominantes, “factores de superfícies e periferias,

vazio por dentro, sofisticado por fora. E é esta sofisticação ou pseudo que alimenta o próprio vazio e como um imperativo organiza o sofrimento”(Pereira, 1991:329).

Neste sentido também a escola sofre, devido a uma “cultura dos doutores”, (Iturra, 1997) que não conseguem ver nela o espaço do nosso não-saber....

Dar a perceber isto é o objectivo do capítulo 4, o primeiro da segunda parte do trabalho, é um capítulo de **Caracterização da escola e do seu contexto**, os objectivos deste capítulo podem ser introduzidos do seguinte modo:

- Esta é uma escola difícil, no sentido dado por Bourdieu (1997), que comenta, os lugares ditos difíceis, como a escola, são, primeiramente, difíceis de descrever e pensar – assim este é capítulo que se baseia no trabalho de pesquisa em fontes históricas, mas essencialmente etnográfico.
- Foi uma preocupação central na descrição e no pensar do contexto substituir imagens simplistas e unilaterais, abandonar o ponto de vista único, central, dominante, em suma quase divino, no qual se situa geralmente o observador, por isso utilizámos largamente as “descrições” feitas por vários actores.
- Só uma análise profunda permite compreender a desadequação da organização do tempo escolar, o discurso de mal-estar da escola sobre o meio em que se insere, a desculpabilização e justificação do insucesso escolar pelas características do meio.
- Pretendemos com esta análise dar uma ideia da *distância* da cultura do meio em relação à cultura escolar.

As escolas, as comunidade, o bairro, não formam conjuntos fechados e descontínuos. Nesta perspectiva e como que respondendo a perplexidades que o estudo da escola levanta, é referido por alguns autores que as tendências actuais da etnologia caracterizam-se pela consciência das inserções dos actores sociais. Quer dizer, debruçam-se sobre as “camadas sucessivas (feuillete) da noção de identidade”, sobre a diversidade das relações no interior e no exterior da instituição. A tomada em conta das inserções supralocais e infralocais, formando a junção do *ingroup* e *outgroup*,

produz a articulação do “pequeno e do grande”: devem ser realizadas análises em múltiplas escalas, segundo o princípio de procurar encaixar unidades de diferentes extensões, tendo em conta a hierarquia das pertenças sociais e territoriais. Em suma o objecto de investigação é definido pela interferência e inter-relacionamento das suas diferentes pertenças (Bourdieu, 1997).

Como referimos anteriormente, a cada dimensão da análise, que estabelecemos *a priori*, corresponde um capítulo, as divisões de cada capítulo correspondem às categorias da análise de conteúdo, organizadas a partir da informação recolhida, *a posteriori*.

**A dimensão 1, Rotinas da escola, é desenvolvida no Capítulo 5. ”Análise das Rotinas da Escola”:**

Neste capítulo descrevemos as rotinas de escola. Consideramos rotinas de escola os aspectos da vida e do tempo escolar organizados de um modo regular, mesmo repetitivo. Caracterizam o modo como na maior parte dos dias, alunos e professores, ocupam o tempo na escola. Como vimos anteriormente, estas rotinas que são em grande parte produto de uma construção social e histórica, justificadas pela lógica duma cultura burocrática, geram frequentemente aprendizagens ‘estranhas’ àquelas que a escola declara querer favorecer, sendo identificadas por alguns investigadores como ‘currículo escondido’.

Analisa-se dois grandes determinantes para as rotinas escolares:

- A. Aspectos da rotina escolar regulamentados centralmente.
- B. Aspectos da rotina escolar organizados pela própria escola.

As categorias de análise que se evidenciam no primeiro ponto “A”, poderiam organizar-se sob a grande problemática da *Descontinuidade da relação pedagógica e da aprendizagem*. Este aspecto é evidente na primeira categoria de análise que se refere à descontinuidade provocada na vida da escola pela mobilidade docente compulsiva.

A segunda e a terceira categorias, relacionam-se respectivamente com a análise do calendário e do horário escola.

Organizámos o segundo grupo de categorias de análise, o ponto “B”, sob a problemática *Dificuldades de comunicação na escola*.

Professores que comunicam pouco entre si, devido ao horário da escola, às rotinas diárias e às práticas que tornam a sala de aula o centro da organização da escola. Cada professor está ‘encerrado’ na *sua* sala de aula, com os *seus* alunos, alunos que pouco comunicam entre si, mesmo na sala de aula...

A comunicação com as famílias também não é fácil, estas não entram dentro do edifício da escola a não ser com autorização dos professores, não há comissão de pais. Estes aspectos são objecto de análise de uma quarta categoria. Numa quinta categoria analisamos o Projecto Educativo de Escola e os projectos de escola, que parecem contrariados por estas barreiras à comunicação.

**A dimensão 2, *Rotinas da sala de aula*, é desenvolvida no capítulo 6. “Análise das Rotinas da sala de aula”:**

Considerámos nesta dimensão a descrição e análise das rotinas relacionadas com actividades regulares desenvolvidas na sala de aula, actividades que são organizadas de acordo com os objectivos oficiais do ensino, mas que estão dependentes de opções pedagógicas do professor.

A análise do material recolhido confirma precisamente a diversidade das práticas dos professores. O cerne da nossa análise nesta dimensão evidencia que diferentes práticas de sala de aula, implicam diferentes modos de viver e organizar o tempo escolar.

Os dados da investigação, nomeadamente sobre a cultura dos professores, informam que apesar de cada sala de aula ter uma cultura interna própria, os professores têm algumas semelhanças e vivem semelhantes limitações; assim há diferenças, mas também pontos comuns entre as turmas que observámos. São estes pontos comuns que analisamos, não a prática específica do professor X ou Y. Para precisar as práticas de um professor específico, seria necessário reconstruir com todo o rigor, a organização do trabalho escolar na sua aula. Realizando observações em várias salas de aula, pretendemos evidenciar tendências. Procurámos esboçar uma espécie de inventário de *actividades de*

*rotina*, através de técnicas de análise de conteúdo, onde evidenciamos constantes e não práticas de professores específicos.

O sentido da análise organiza-se em três direcções tipo:

1. Aula transmissiva; 2. Aula construtivista; 3. Aula problema .

As duas primeiras situam-se nos extremos de um percurso imaginário de organização da prática pedagógica, num extremo uma organização baseada num saber transmitido através do discurso magistral, para chegar a uma organização centrada num saber construído através da actividade dos alunos.

A escola construtiva, tem sido assim denominada quer por relação a teorias da aprendizagem, quer por descrever uma das suas características fundamentais - a construção por parte da criança do seu conhecimento.

Uma terceira direcção de análise, destoa das anteriores por não evidenciar opções pedagógicas de professores, mas outros determinantes ou condicionantes da organização das práticas, de complexa tipificação. Esta terceira direcção de análise baseia-se em observações em salas de aula cujos professores organizam seu trabalho em condições de extrema dificuldade. Situações paradigmáticas dos maiores problemas que se põem à escola do 1º ciclo. Paradigmáticas de sofrimento de crianças, que resistem às rotinas, às “regras do jogo” da escola.

### **A dimensão 3, é desenvolvida no capítulo 7. “Resistências às Rotinas Escolares”:**

Neste capítulo, a que corresponde a dimensão 3 da análise de conteúdo, pretendemos analisar a informação recolhida relacionada com as principais modalidades de resistência à organização do tempo e às rotinas escolares. Assim as categorias da análise de conteúdo relacionam-se, também, de um ponto de vista geral, com as modalidades de resistência ao processo de socialização regularizado pela *forma escolar*.

O conceito de resistência escolar que temos por base, é desenvolvido no capítulo 2, a partir do conceito de “forma escolar” (Vincent, 1994). A resistência escolar evidencia-se no sentido da oposição, mais ou menos explícita, do aluno aos objectivos da escola,

ao modo de socialização escolar e à própria cultura escolar. Abstenção, ausências repetidas, comportamentos turbulentos e perturbadores aparecem como formas, mais ou menos evidentes, de oposição aos regulamentos escolares.

Analisamos a abstenção e o abandono, como formas de resistência ao tempo escolar. Na nossa perspectiva, se bem que a resistência dos alunos, seja frequentemente evidente e explícita, não é necessariamente intencional. Muitos alunos não têm a possibilidade de entender as regras da escola, sendo a resistência perspectivada como uma manifestação de conflitos culturais que opõem, de um modo mais ou menos evidente, a escola e o universo social e familiar de uma parte dos alunos. Esta situação é claramente evidente no “caso dos ciganos”, reflexões que entendemos, se podem estender a outras minorias ou grupos culturais.

Num outro ponto deste capítulo abordamos a situação dos alunos categorizados de “lentos”, alunos que se limitam a dar uma resposta mínima às exigências da instituição escolar. Resistem a obedecer com a lentidão, chegam tarde, demoram a tirar os livros da mala, a abrir os cadernos, não recusam propriamente a fazer os trabalhos propostos, mas demoram muito a começar, fazem-no depois de muitos apelos ou ameaças do professor, depois não se implicam, não os terminam - o que entendemos serem formas de resistência ou de não entendimento das rotinas escolares. Estas práticas, mistura de jogo e resistência ao tempo escolar contribuem para a enfraquecer a autoridade do professor que não consegue impor o respeito das regras da temporalidade escolar

A resistência é muitas vezes activa, mais evidente em alunos mais velhos, com várias retenções, que protagonizam problemas de indisciplina, este aspecto é tratado num terceiro ponto do capítulo.

A resistência activa ou passiva evidencia que a assimetria na relação pedagógica não significa o domínio absoluto do professor na aula.

A resistência à autoridade do professor pode ir até à afirmação de uma outra legitimidade ou autoridade na aula. A autoridade pedagógica pode ser substituída por outro poder fundado na lógica das relações entre pares, comum nos bairros populares.

Os alunos dispõem de uma margem de acção, que utilizam de diferentes maneiras, segundo predisposições originadas na sua socialização familiar, por um lado, e as situações pedagógicas e institucionais que lhes são propostas no seio dos

estabelecimentos escolares, por outro lado. Assim, muitas destas situações espelham conflitos de poder, em que os alunos não fazem mais do que responder com violência à violência da escola.

**A dimensão 4, *Não-Rotinas escolares*, é desenvolvida no capítulo 8. "Análise de Não-Rotinas escolares":**

Consideramos “não-rotinas”, as actividades com um carácter não regular.

Durante o tempo que os alunos passam na escola, são actividades menos frequentes, não são repetitivas, algumas não se repetem nunca mais, são portanto experiências únicas, muitas delas são realizadas com outros adultos que não o professor. São actividades com uma lógica diferente da que preside às actividades realizadas na sala de aula, permitindo interacções diferentes entre os alunos, nomeadamente com alunos de outras salas de aula. A relação com o saber é diferente. Nomeadamente as actividades desenvolvidas no Centro de Recursos Educativo e noutros projectos que privilegiam a criação, a pesquisa, ou seja uma relação directa com o saber.

Considerámos neste ponto os “dias diferentes”.

Entre os dias diferentes estão os considerados como dias de festa, que tradicionalmente coincidem com as festas litúrgicas. O primeiro dia de escola, um dia certamente diferente, tem um grande significado, como uma prova psicológica na vida da criança, marcada por uma separação da família ou perda de segurança de uma escola ainda “infantil” a descoberta dum mundo desconhecido onde tem que provar que é digna de ser *grande*, ruptura com o mundo dos *pequenos* e a perspectiva. simultaneamente atraente e inquietante, da entrada no mundo dos grandes, marcada por rituais - a dimensão simbólica da passagem, do acesso ao mundo dos adultos e da entrada na cultura. Para a criança toma uma forma bem precisa: a forma escolar. Por este processo de socialização deverá adaptar-se a novas normas e descobrir as novas regras que determinam o jogo escolar e definem o seu *ofício de aluno*.

As não-rotinas são actividades que se desenrolam principalmente fora da sala de aula, em espaços diferentes, com uma organização do tempo também diferente... Permitem formas de expressão diferente, exteriorizações diferentes.

Considerando que se aprende em diversos contextos e de diversas maneiras, as não-rotinas poderão responder a interesses e necessidades dos alunos, são (algumas) potencialmente inovadoras.

Enquanto as rotinas da escola têm raízes socio-históricas, numa organização do tempo escolar controlada pela burocracia, as não rotinas podem ‘desenrolar-se’ aproveitando um flexível espaço de liberdade, que pode diferenciar-se da cultura escolar tradicional – as não rotinas podem ser contraculturas na cultura escolar... mas também podem ser a ilusão, o artifício, que oculta a permanência.

#### **4. Sobre o percurso: pessoas e relações**

As características da investigação desenvolvida fazem com que a escola seja facilmente identificável. Este facto levanta problemas éticos comuns a este tipo de estudos, mas que não deixam de ser delicados.

As questões éticas de uma investigação com estas características, essencialmente o facto de envolver pessoas, (crianças e adultos professores, pais, investigadores), são de extrema sensibilidade, pesa muito o facto de não haver consenso ou unanimidade sobre alguns aspectos tais como o que é público ou privado, quais os benefícios ou prejuízos de certos conhecimentos.

A sensibilidade desta questão é agravada pelo facto de que na escola sempre nos foi demonstrada total abertura e confiança durante toda a investigação no terreno. Nomeadamente sobre a questão do anonimato da escola ou dos actores, nunca foi manifestada preocupação, a não ser pela nossa consciência. Decidimos proteger as identidades dos actores, os nomes são portanto fictícios.

Manter o anonimato completo da escola é impossível, apesar de termos mudado o nome da escola. Como tantas outras, esta escola tem uma história e uma identidade únicas, enviar estes dados e o contexto de inserção seria não só enviar os resultados como negar-lhes o sentido do percurso científico.

Esta investigação assume uma responsabilidade maior ao ter como objectivo ser devolvida à escola...uma escola única.... ou afinal igual a muitas outras?

Igual a muitas outras escolas nas contradições, que gostamos de negar, mas são cada vez mais evidentes, tais como, a escolaridade bem poder ser obrigatória mas a aprendizagem não se decretar, ou como a diferença que há entre ensinar e aprender....

Uma escola igual a tantas outras escolas, em que os professores experienciam diariamente a resistência dos alunos à aprendizagem, alunos que “escandalosamente” ameaçam não só o professor, mas todo o sistema educativo (Meirieu,1995). Uma escola

com professores que não se ficam no irredutível, no desânimo, vivem a sua prática como os grandes pedagogos, procurando, inventando, todos os dias, as condições necessárias para que o aluno aprenda. Professores que são pessoas, que se defendem da angústia e dos problemas, por vezes “remetendo-os” para fora da escola, para o social, o económico.

Será que afinal ser professor é uma profissão impossível ?

Analisando o percurso da investigação de campo, pensamos agora, que a escolha da escola onde se desenvolveu o estudo de caso, foi feita simultaneamente com seriedade e ingenuidade científicas.

Com seriedade, por nos parecer uma escola paradigmática dos problemas que queríamos estudar, uma escola com problemas na organização do tempo, (com um horário a meio tempo, elevada taxa de abandono de alunos, grande mobilidade corpo docente, etc.). Por outro lado, aparecia-nos como uma escola “aberta”. Aberta a projectos, aberta às relações com a Escola Superior de Educação e a outras instituições, aberta à nossa investigação.

Mas também, uma escola em que se verificam a maioria dos grandes problemas do 1º ciclo do ensino básico português, ‘multiplicados’ numa organização enorme. Passando por um período de mudança profunda, o processo de transição para o novo ”regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do ensino básico”<sup>10</sup>, como referimos anteriormente.

Foi com alguma ingenuidade científica que encarámos a realidade da escola. A simplicidade do enunciado da questão de partida - estudar a organização do tempo escolar nesta escola - camufla as imensas dificuldades de acesso intelectual ao objecto, e do tratamento da vasta informação recolhida, no entanto, tudo aponta para que estas características do terreno de observação e pesquisa, sejam privilegiadas para produzir

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio de 1998.

um efeito lupa sobre o que caracteriza o conjunto do Sistema Educativo, e assim criar condições privilegiadas para o seu estudo.

Iniciámos esta introdução dizendo que a Escola vive momentos de tensão, na escola em que desenvolvemos o nosso estudo algumas tensões são particularmente evidentes. Se os professores se confrontam nas escolas com problemas de dificuldades de aprendizagem, esta confrontação é mais evidente nesta escola inserida num contexto sociocultural “difícil”.

Mas as dificuldades escolares, comuns no nosso Sistema Educativo, tornam-se nesta escola demasiado chocantes, sobretudo quando se relacionam com o sofrimento das crianças.

Interrogando a escola evidenciámos, desocultámos, muito sofrimento, muitas destas tensões.

Procurando as significações que os actores sociais constróem à volta da sua acção, ou que se constróem por vezes de uma forma incontrolada à volta da sua acção, confrontamo-nos com actores, que são pessoas, que nos permitiram entrar na sua sala de aula, no seu trabalho, nos seus sentimentos.

A partir do momento em que entramos na escola, esta, deixa de ser uma organização anónima, torna-se um local de relações, onde estabelecemos amizade, compromissos, laços... É o envolvimento, são os riscos pessoais de que fala Mireille Cifali, quando se refere à investigação em educação:

“O envolvimento e a consciência da subjectividade estão na base da pesquisa. Isto impõem-nos exigências e leva-nos a tomar precauções: a boa distância em relação ao nosso objecto revela-se uma luta constante onde alternam um ‘estar dentro’ e a necessidade de ‘estar de fora’. Muitos textos falam da nossa angústia” (Cifali, 1998:4).

A angústia do envolvimento pessoal, é indissociável da angústia provocada pelas exigências inerentes à pesquisa: estamos muitas vezes perdidos, não sabemos para onde vamos, perdemos tempo.

O ‘objecto’ não está lá à partida, ou só está de uma maneira vaga, a sua construção é lenta. É no tacteamento quotidiano, na confrontação paciente que pouco a pouco se desenha a hipótese de originalidade.

É o diálogo com o nosso ‘objecto’ que provoca o conhecimento. Dispomos de saberes prévios, possuímos utensílios, abordagens, mas o nosso guia é interior. Colocamo-nos, de alguma maneira ao serviço do ‘objecto’ que nos guia e permite construir. Nenhum protocolo que se siga assegura a descoberta. A objectividade nasce de um trabalho sobre a nossa subjectividade. Neste sentido Mireille Cifali evidencia os aspectos relacionais do trabalho do etnólogo:

“Somos em primeiro lugar mulher ou homem de terreno, de acção e de diálogo. As nossas qualidades não estão assim tão distantes, como se poderia supor, das de um praticante de um ofício de relação.

Temos por exemplo de entrar em empatia com um meio que não é necessariamente o nosso. A nossa inteligência exige tacto; inteligência do olhar, paciência, uma certa sensibilidade e uma paixão de saber. A nossa sinceridade é necessária; as nossas compreensões provisórias; e a nossa exigência de verdade, nunca desconectada de um desejo do outro” (Cifali, 1998:4).

Mireille Cifali compara ainda o trabalho do etnólogo, do professor, e do psicanalista, usando a conhecida expressão de Freud de “profissões impossíveis “. No entanto, a autora utiliza-a com um outro sentido. Assumir *o impossível* como um bem precioso, no sentido de não nos ‘cristalizarmos’ num estado de teoria que se tome por uma verdade intemporal. Questionar. Procurar sempre mais que o possível. Ir mais além.

Também Frederico Pereira afirma que “a psicanálise não pode deixar de sempre lidar com enigmas, equacionar *não-respostas*, abrir portas para regiões desconhecidas, afirmar *não o poder de um sujeito suposto saber* mas, pelo contrário, permitindo a sua derrota, permitir o acesso ao espaço deslumbrante – tão deslumbrante que diante dele há tantas vezes o medo de cegar – o acesso ao espaço deslumbrante do *não-saber*” (Pereira, 1991:329).

Psicanalistas, professores, investigadores, unidos por este ‘balanço’ entre o saber, e o não-saber, não deixa de ser uma perspectiva interessante. Mas é bem sabido, que a imagem social ‘do saber’ das três profissões não é equivalente. Talvez por isso Tochon afirme: “Quando os investigadores pensam nos professores, a sua cabeça está cheia de

ideias preconcebidas”, preconceitos que não permitem o deslumbramento do não-saber. Com algum humor, o autor aconselha aos professores: “É necessário deixar os investigadores falarem do que os preocupa e levar em consideração as suas representações. Se estas condições forem cumpridas, então os professores aprenderão o máximo com os investigadores e abrir-lhes-ão os olhos para novidades desconhecidas” (Tochon, 1991:110).

Esta é também uma dimensão da experiência pessoal no trabalho de campo, ‘abrir os olhos’, encarar o não-saber, que permite aprender, formar-se...

Experiência esta gratificante, sentimento que parece que partilhado por outros investigadores:

“Um colega sugeriu que reflectisse se o trabalho de campo me modificou como pessoa. Reflecti e o resultado espantou-me. Percebi que não tinha sido muito modificado por coisas que sofri ou gozei; nem por coisas que fiz (apesar de terem aumentado a minha auto confiança).

O que me modificou inegavelmente foram as coisas que aprendi” (Patton, 1980:193).