

CAPÍTULO 2. O TEMPO NA ESCOLA PRIMÁRIA

Quem tem poder sobre a organização do tempo escolar ?

OS ANOS FELIZES

“eu tlim ciências
tu tlim matemáticas
ele tlim trabalhos manuais
nós tlim recreio
vós tlim senhora
eles tlim castigo”

*António Domingues, 1947*¹

1. A Forma Escolar

*A submissão à regra é inculcada na criança pela regularidade temporal*²

2. A Herança

*O problema pedagógico é um problema especial da política*³

3. Perspectivas organizacionais

4. Os professores e o tempo escolar

¹*Primavera autónoma das estradas*, 1980, Lisboa. Assírio e Alvim, p.43 In: *A Escola na Literatura*, 1997, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, p.121.

² Durkheim, (1992). *L'éducation morale*, PUF, Quadrige, Paris, p.157.

³ Delfim Santos, *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, Lisboa, Livros Horizonte, 2ª ed., p.109, sem data.

Quem tem poder sobre a organização do tempo escolar?

No capítulo anterior analisámos o tempo escolar como um facto socio-cultural, evidenciámos os principais aspectos da sua construção histórica e social, concluímos que se mantêm as características seculares no modo como a lógica do tempo escolar se foi impondo a professores, crianças e à sociedade em geral.

Como se mantém esta estrutura secular do tempo escolar? Porquê?

A ideia do tempo como algo exterior a nós próprios, algo imutável, faz com que seja um aspecto muito pouco estudado, como que uma variável escolar mantenha características monásticas, um tempo repetitivo, completamente silenciosa, oculta ou ocultada na organização escolar, é uma ideia demasiado geral. Não explica o facto de ser tão difícil fazer alterações ou adequar o tempo escolar às necessidades das famílias e das crianças. Não explica que no século XXI, o tempo controlado e controlador. Um tempo burocrático, imposto, obrigatório, inflexível, igual para todas as crianças, em todas as escolas.

Um tempo com uma lógica de organização desadaptada às crianças, às famílias. Pressupondo que a criança vive perto da escola e durante todo o ano escolar, integrada numa família com um horário de trabalho e com recursos que permitem uma organização em torno do tempo/horário escolar. Se a escola ocupa a criança cinco horas de manhã ou cinco horas de tarde, pressupõe que a família ou *alguém*, organize ou apoie a criança o resto do dia. Na realidade tudo indica que a escola continue a organizar o tempo escolar dos seus alunos pressupondo que há alguém em casa, tradicionalmente uma mãe que não trabalha fora de casa. Torna-se evidente a desadequação do implícito da escola á realidade actual da vida das mulheres.

O objectivo deste capítulo é contribuir para a compreensão da persistência desta organização do tempo escolar na escola primária. Interrogamos “a evolução da organização pedagógica do ensino primário público” por considerarmos ser elucidativa “das características estruturais que a escola tem hoje enquanto organização e que marcam a sua cultura” (Barroso, 2000:68).

1. A Forma Escolar

*A submissão à regra é inculcada na criança pela regularidade temporal*⁴

A análise sócio-histórica contribui para compreender o modo como na sociedade ocidental, no século XVI, aparece uma forma inédita de relação social, entre um “mestre” e um “aluno”, o que chamamos, ainda hoje, de relação pedagógica e que Guy Vincent chamou “forma escolar” (Vincent, 1994).

A relação pedagógica é inédita na medida que se autonomiza face a outras relações sociais. O “mestre” não é mais um artesão, transmitindo o seu saber-fazer a um jovem. Esta relação retira a outros grupos sociais competências e prerrogativas, que passam para o mestre-professor. Dito de outro modo, anteriormente, aprender fazia-se por “ver fazer” e “ouvir dizer”, participando o jovem nas actividades de uma casa, de uma oficina, de uma quinta, de uma família. A “nova” relação social desenvolve-se num espaço específico, diferente dos lugares em que se desenvolvem outras relações sociais: este novo espaço é a escola.

A esta nova relação, a este novo espaço, aparece também associado um tempo específico: o tempo escolar.

Como vimos anteriormente, este tempo escolar é simultaneamente, período de vida, tempo do ano e emprego do tempo quotidiano, de jovens e mestres.

Neste novo espaço, neste novo tempo de vida, desenvolvem-se novas e específicas práticas, mediadas por esta nova relação. Os objectivos e funções destas práticas estão, ou são a base da estrutura social da escola nos últimos séculos, conferindo à relação pedagógica um poder notável e tornando o tempo escolar uma das suas dimensões essencial.

⁴ Segundo Durkeim (*L'éducation morale*, PUF, Quadrige, Paris, p.157), *A submissão à regra é inculcada na criança pela regularidade temporal*, (a distribuição do tempo, a adopção de um ritmo, a sucessão das etapas de aprendizagem) e a regulação dos gestos (a aprendizagem de posturas e de princípios de movimentação, a articulação regulada do gesto e do objecto). O aluno é constantemente confrontado com práticas escolares regulares (chegar a horas, sentar-se num lugar definido, ordenar o material, falar dentro de normas) que o conduzem a seguir princípios sempre idênticos e que o conformam a uma norma de comportamento que não reveste necessariamente o aspecto formal de uma regra.

“Escolas de um novo tipo são criadas no fim do século XVII nas cidades e são explicitamente destinadas a ‘todas as crianças’, inclusive as do ‘povo’, que no entanto não têm necessidade, para exercerem os ofícios para os quais estão destinadas, desses saberes que a escola transmite.(...) É necessário ver aqui a instauração de uma nova ordem urbana, uma redefinição dos poderes civis e religiosos. A forma escolar não é só um efeito, uma consequência: é parte integrante desta nova ordem.

Todas as crianças - ‘até as pobres- serem metidas nas escolas, aparece como um vasto empreendimento que poderíamos chamar de ordem pública. Trata-se de obter a submissão, a obediência, de uma nova forma de sujeição, (...)”(Vincent, Lahire, Thin, 1994:16).

A emergência da forma escolar é contemporânea duma mudança **no** político (e no religioso), mais fundamental do que as mudanças de regime ou de instituições políticas que marcaram as sociedades europeias a partir do século XVII (monarquias parlamentares, repúblicas...).

Os autores que estamos a citar frisam claramente o papel político da escola, mais exactamente na instauração de uma nova relação de domínio, de submissão e obediência. Exemplificam com uma carta de um ministro de Luís XVI:

“As crianças que têm agora dez anos, serão então homens preparados para o estado, aficionados pelo seu país, submissos, não por medo, mas por razão, à autoridade, seguros em relação aos seus concidadãos, acostumados a reconhecer e a respeitar a justiça”(Vincent, Lahire, Thin, 1994:20).

O objectivo é obter através da escola a obediência, assim se justifica a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, em que se evidencia a multiplicação e a repetição de exercícios que só têm como função aprender segundo as regras.

A submissão à regra é inculcada na criança pela regularidade temporal. O tempo escolar evidencia-se como um poderoso mecanismo de controlo social, função que persiste até aos nossos dias. Com efeito, a predominância da “forma escolar”, como o

modo escolar de socialização não deixou de se expandir, para se tornar o modo de socialização dominante na nossa sociedade actual. Vários aspectos do sistema educativo exprimem esta expansão, tomemos como exemplos:

- a escolarização das aprendizagens profissionais;
- o prolongamento da escolaridade obrigatória.

A escolarização crescente das crianças de cinco anos no Jardim-de-infância e o crescimento espectacular dos efectivos no ensino secundário e na universidade, testemunham escolaridades cada vez mais longas. Também a escolarização dos tempos livre e das actividades “extra-escolares”, evidenciam a expansão da “forma escolar” de socialização.

A tendência de numerosas famílias (principalmente nas classes superiores e nas classes médias) para multiplicar as actividades “extra-escolares” das crianças evidencia a sua necessidade de ocupação dos tempos livres e a aquisição de saberes específicos, mas também “a aprendizagem da disciplina”, “o gosto pelo esforço, exprimindo preocupações “educativas”. Estas actividades organizadas, enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças, tendem a assegurar a sua ocupação incessante, ocupação cuja função é mais de gerar disposições para a regularidade, no que diz respeito ao “emprego do tempo”, do que enquadrar e apoiar. “Submeter o desenrolar da sua vida a um recorte de sequências temporais previamente previstas, quase só realizar actividades programadas, não é adquirir uma forma de moralidade que é a do dever?” (Vincent, Lahire, Thin, 1994:20).

Muitas destas actividades evidenciam a importância da repetição, o respeito pelas regras, como essenciais. Pode ser o caso da música ou da dança, quando os seus saberes e modos de transmissão são muito codificados (solfejo, trabalho na barra...).

A classe e a “forma escolar”

Como referimos no capítulo anterior o modelo institucional da **classe** constitui uma inovação decisiva para viabilizar e desenvolver a “forma escolar”, torna-se a unidade base, ou a célula, da escola .

O papel da estrutura de classe como modo de dominação e disciplinação social foi comparado por Foucault, com os processos de disciplinação social com expressão nos quartéis, nas fábricas, nos hospitais, etc. A organização escolar obedece ao objectivo de construir uma ‘nova anatomia política’, pela inculcação de uma disciplina. Esta é operada pela possibilidade que a classe oferece de alocar cada aluno ao seu lugar, sempre sob a vigilância de um professor. Constitui-se deste modo um espaço social, que é também um modo de conter a energia e a liberdade de cada um, submetendo-os ao sentido do trabalho colectivo (Foucault, 1975).

Sintetizando, a emergência da “forma escolar”, que se caracteriza por um conjunto coerente de traços, em que os principais são a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios sem outra função que não seja aprender, mas aprender segundo regras, tem como objectivo um novo modo de socialização, a socialização escolar. Este modelo de socialização não deixou de aumentar e de se generalizar até aos nossos dias.

2. A Herança

*O problema pedagógico é um problema especial da política*⁵

A forma escolar é sem dúvida uma herança sócio-cultural comum à sociedade ocidental, mas em Portugal temos de pensar a situação da escola e do tempo escolar também a partir de uma herança específica.

As dificuldades da escola portuguesa são seculares. De acordo com o que dissemos anteriormente, poderemos pensar em Portugal como um caso especial de “resistência” à forma escolar (Hardy,1994), o que possivelmente seria interessante, não parece no entanto que a diferença na nossa escola se possa, ou deva, considerar pela positiva, face às necessidades das crianças e à realidade do país.

Estas diferenças são bem patentes no seguinte quadro:

Quadro 3

Datas da criação da escola pública, da obrigatoriedade escolar e taxas de analfabetismo

País	Data da criação da escola pública	Data da declaração obrigatoriedade escolar	Taxa de analfabetismo escolar em 1878
Prússia	1763	1810	12%
Portugal	1772	1835/1836**	78%
França	1802	1882	30%
E.U.A.	1830/1860	-	9%
Inglaterra	1939	1880	23%

Fonte:

Para Portugal: Nóvoa. 1987: 1-351; para os restantes países, dados colhidos em Green (1990: 3 a 11; 24-25).

**Estas datas referem-se, respectivamente, às reformas Rodrigues da Fonseca e Passos Manuel.

In: Sarmiento (1998:37)

⁵ Delfim Santos, *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, Lisboa, Livros Horizonte, 2ª ed., p.109, sem data.

Os dados do quadro n.º 3, evidenciam como anteriormente referimos, a precocidade da criação do sistema de escola em pública em Portugal, em comparação a outros países. No entanto, a análise dos dados do referido quadro, evidencia também, que esta precocidade não se exprime em termos de generalização ou eficácia de funcionamento da escola pública, no fim do século XIX, início do século XX a taxa de analfabetismo é elevadíssima. Comparativamente ao resto da Europa, é comum usar-se a expressão que na educação Portugal tinha *um século de atraso*.

Como vimos no final do capítulo anterior, na primeira metade do século XX, durante o regime fascista, a situação da educação não melhorou, pelo contrário. O funcionamento burocrático do emprego do tempo escolar, foi agravado pela intensificação das funções de controlo social e disciplinadoras. No entanto, o falhanço educativo, já é evidente desde o princípio do século. Durante este período torna-se particularmente significativo perceber os motivos pelos quais não se verifica um desenvolvimento da educação em Portugal, na medida que todo o discurso oficial é nesse sentido, o que aliás se voltará a verificar em períodos mais recentes. Analisando precisamente “a desilusão republicana: em busca das causas do falhanço educativo do liberalismo português”, António Candeias (1994), evidencia a evolução das percentagens que as despesas com a educação representam nas despesas gerais do Estado. O período visado para este estudo é de 1900 a 1926, realizando o investigador a comparação com idêntica percentagem no que respeita às despesas com as Forças Armadas e Militarizadas.

Os valores referidos são apresentados no quadro nº4, parecem-nos muito significativos do escasso investimento do Estado na educação, integram um conjunto de argumentos com que António Candeias justifica o desinteresse do estado liberal pela educação.

Quadro 4

Percentagem de gastos com a educação, a sua evolução de 1902 a 1925, e a sua comparação com idêntica percentagem relativa às Forças Armadas e Militarizadas

	% DE DESPESAS COM A EDUCAÇÃO	% DE DESPESAS COM AS FORÇAS ARMADAS E MILITARIZADAS
O.G.E. 1902 – 1903	3,7	19
O.G.E. 1906 – 1907	4,1	19
O.G.E. 1909 – 1910	4,1	18
O.G.E. 1912 – 1913	3,3,	21
O.G.E. 1914 – 1915	4,5	21,5
O.G.E. 1920 – 1921	4,7	38
O.G.E. 1925 – 1926	9	38

Fontes:

Orçamento Geral do Estado 1902-1903, Lisboa, Imprensa Nacional, 1902; Orçamento Geral do Estado 1906-1907, Lisboa, Imprensa Nacional, Outubro de 1906; Orçamento Geral do Estado para o ano de 1909-1910, Lisboa, Imprensa Nacional, 1909; Orçamento Geral do Estado 1912-1913, Lisboa, Imprensa Nacional, 1912; Orçamento Geral do Estado 1914-1915, Lisboa, Imprensa Nacional, 1914; Orçamento Geral do Estado 1920-1921, Lisboa, Imprensa - Nacional, 1920; Orçamento geral do Estado 1925-1926, Lisboa, Imprensa Nacional, 1925.

Trindade Coelho, (1908: 242), citado por Candeias, (1994:116).

Várias conclusões se podem tirar dos valores referidos. A primeira, realçada por António Candeias, tem a ver com a relativa constância, entre 1902 e 1920, da percentagem das despesas com a educação, que nestes 20 anos variam de aproximadamente 1 ponto percentual⁶. Este facto reforça as teses que defendem a não existência de rupturas, no que se refere à educação entre o período final da Monarquia Constitucional e a 1ª República.

⁶ António Candeias muito rigoroso na citação e interpretação destes números, explicitando que nas percentagens indicadas estão incluídas as dotações autárquicas, pelo que os valores nunca representam o que o Estado gasta na educação, mas sim do que é gasto a nível nacional. Uma outra explicação pertinente relaciona-se com o aumento da percentagem de gastos com a educação que atinge 9 por cento no ano de 1925, o investigador atribui-a à hiper inflação que se instala no país e obriga a um grande aumento dos ordenados dos professores, 95% do orçamento teria sido para pagar ordenados, pelo que o orçamento com a educação, teria até regredido.

A conclusão principal do investigador é a de que estes dados permitem verificar, “o não fundamento em termos práticos do discurso republicano que faz da educação uma prioridade” (Candeias, 1994:117).

Esta “herança” marcou e marca a escola primária portuguesa com características muito próprias. Uma “herança” que se manifesta bem activa, por exemplo no facto da nossa escola básica e “para todos”, manter formas de selecção perversas e tradicionais que se expressam nas repetências, eufemisticamente retenções, cujos resultados estão dramaticamente relacionados com o abandono precoce da escolaridade e conseqüente exclusão de grande número de crianças e jovens, como demonstram as elevadas percentagens de insucesso e de abandono em todos os níveis de ensino.

Observamos um contínuo histórico entre os números do quadro anterior e os actuais, por exemplo da Commission des Communautés Européennes, 2003 ⁷, que situam Portugal como o país da União Europeia com maior taxa de abandono escolar prematuro.

Não podemos negar que uma nova página se abre para a educação com o regime democrático instaurado com o 25 de Abril, a página da “escola para todos”, para que este objectivo se concretize, a herança de séculos impunha reformas profundas, uma revolução também na escola.

No entanto a escola continua a evidenciar muitos problemas. Na maior parte das escolas ensina-se quase da mesma maneira, negando a diversidade, a heterogeneidade da escola para todos: continua a não haver uma pedagogia diferenciada, os métodos não são activos, a disciplina é imposta, não se negocia com alunos, com as famílias, ou comunidade.

O tempo e os espaços escolares continuam a ser organizados de maneira normativa pela administração central.

⁷ Este documento apresenta uma análise recente da situação da educação portuguesa. “Commission des Communautés Européennes, (2003) « Education & Formation 2010». L’urgence des reformes pour reussir la stratégie de Lisbonne. Communication de la Commission.

Os números do insucesso escolar e do incumprimento da escolaridade obrigatória falam por si. Os alunos continuam abandonar o sistema sem terminar a escolaridade obrigatória em números que questionam todo o sistema educativo.

Segundo os analistas as reformas ou não se fazem, ou não se fazem correctamente. Uma das análises que sentimos espelhar melhor a realidade da vida escolar é a que se baseia na metáfora do palimpsesto escolar, já anteriormente evocada. “A especificidade organizacional dos estabelecimentos do 1º Ciclo do Ensino Básico [que] tem sido historicamente construída por camadas sucessivas de normas, que nem sempre se anulam umas às outras, nem se compatibilizam de modo congruente”(Sarmiento,1998:33).

Tudo leva a pensar que estas especificidades históricas e organizacionais não têm sido suficientemente consideradas nas orientações normativas. Estes serão, certamente, alguns dos motivos pelos quais “a reforma educativa, iniciada com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, passou ao lado do Ensino Primário tal como desde a década de quarenta, todas as reformas passaram” (Formosinho, 1998:12).

A questão torna-se mais complexa com o aumento da escolaridade obrigatória e os desafios da integração europeia:

“(…) os problemas do Ensino Primário passaram a ser diluídos na agenda política marcada pela expansão da escola de massas. Esta dissolução do Ensino Primário no conceito de Ensino Básico tem contribuído para a invisibilização das problemáticas específicas do Ensino Primário e para uma definição dos seus problemas por referência aos do 2º e 3.º ciclos, importando geralmente agendas de reforma, que, geradas pelo diagnóstico das problemáticas de um ensino disciplinar para todos, à falta de problematização específica, são estendidas por acréscimo aos níveis de ensino inferiores” (Formosinho, 1998:37).

Assim não se identificam nem se discutem os problemas mais pertinentes da escola primária, pelo contrário, como o autor analisa “invisibilizam-se”, invisibilizam-se no quadro dos problemas e das reformas globais de todo o Ensino Básico. Neste quadro os alunos continuam a abandonar a escola, tal como nas décadas anteriores, “como se a única coisa que se vê mudar fosse a geração de alunos que passam pela escola,

mantendo-se o problema que as envolve” (Azevedo, 1995: 15). O fulcro da idade do abandono mantém-se nos 12-13 anos. O abandono e o incumprimento da escolaridade obrigatória, desenham-se no 1º ciclo, como consequência do insucesso escolar. Segundo dados do GEP/ME em 1990, o desvio etário, era no 1º ciclo de 20% (alunos com 10 anos ou mais), no 2º ciclo de 40% (alunos com 12 anos ou mais). No ano lectivo 1990/1991, 2 em cada 10 alunos inscritos no 2º ciclo abandonaram a escola durante o período escolar e sobretudo no final do ano; no 3º ciclo esse valor era ainda mais elevado: 3 em cada 10. Dois anos mais tarde (1992/93), a situação parecia mais positiva: menos de 2 crianças em cada 10 (2º ciclo) ou 2 em cada 10 (3º ciclo) abandonaram precocemente a escola; por outro lado e de entre os que permaneceram, apenas 65% no 2º ciclo e 49% no 3º ciclo obtiveram aprovação em todas as disciplinas. (dados do PEPT).

Dito de outro modo em 1990 a taxa de cumprimento do 2º ciclo (obrigatório desde 1964) é de 70% e a do 9º ano da escolaridade de 44% (obrigatório desde 1986) (GEP, 1992). Em 2003 Portugal tem a percentagem mais baixa de jovens que concluem o ensino secundário (45%), comparativamente à média europeia (75,4%) e aos novos países aderentes à União Europeia (90,1%) (“Comission des Communautés Européennes, 2003).

Poderíamos pensar que estes jovens que abandonam a escola, na medida em que colocam desafios importantes às políticas de educação, teriam apoios ou alternativas eficazes de integração social, relacionadas com o ensino profissional ou apoio à integração no mundo do trabalho, mas tal não parece verificar-se, podemos perceber isso pela nossa experiência social mas também por resultados de investigações e análises da situação escolar social dos jovens portugueses.

As observações dos investigadores portugueses são claras, parecem no entanto “diluírem-se” sistematicamente no tecido político-social. As observações realizadas têm várias dimensões de análise, uma é a que evidência de para além das problemáticas ligadas à desigualdade e à exclusão social, a situação destes jovens “concentra um conjunto de aspectos essenciais na definição dos direitos básicos dos cidadãos,

designadamente os direitos educacionais” (Sarmiento *et al.*, 1996:257). São os próprios Direitos da Criança que estão em questão, acrescentaríamos.

Outras dimensões de análise questionam o próprio sistema escolar e a Escola:

O abandono na escolaridade obrigatória é um dos mais extremos fenómenos de exclusão que constitui a face visível que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em ruptura declarada ou silenciosa com uma escola obrigatória e obrigada que não é direito mas tão só dever.

(...) o abandono escolar é um dos sintomas mais claros da dificuldade que o sistema atravessa: de eficácia, de legitimidade e frequentemente de descoincidência com os objectivos dos diferentes actores sociais com ele mais directamente relacionados (jovens, famílias, empresas, comunidades)” (Benavente, *et al.*, 1994:11-12).

Esta situação leva Barroso a afirmar que esta escola “está fora do prazo”:

“Neste final de século, parece que se tornou evidente que esta modalidade de escola já não tem sentido e que é preciso inventar outra forma de ensino colectivo. Criada para escolarizar depressa, a baixo custo e de acordo com patamares de selecção bem definidos, o maior número possível de crianças, retirando-as às famílias, inculcando os preceitos da ordem e da submissão, ensinando a moral e as civilidades e preparando para o mercado de trabalho, a escola foi vítima do seu próprio destino” (Barroso, 2000:65).

Parece que se pode afirmar o que está em causa, não é só o peso das “heranças” recebidas, quer da “forma escolar”, quer de anos de incapacidade política de reformar a escola, na medida que todos os analistas citados sublinham que as reformas tardam na escola primária. As reformas que tardam na escola primária necessitam abranger quer o plano organizacional quer o plano pedagógico (Formosinho, 1998; Barroso, 2000), O aumento do número de alunos e da sua heterogeneidade, o prolongamento da escolaridade obrigatória, as crescentes expectativas criadas quanto ao efeito da escola na obtenção de emprego e na mobilidade social, bem como a pressão para a escola tudo ensinar, tornaram insustentável a manutenção das estruturas iniciais. Esta desagregação da matriz pedagógica da escola pública é acompanhada pela própria decadência do modelo de organização e administração em que esta sempre se apoiou – a burocracia – pelo que a reformulação necessária é simultaneamente pedagógica e organizacional.

3. Perspectivas organizacionais

Que poder tem a escola para organizar o tempo escolar?

Ou a *estranha dança*⁸ entre a lógica burocrática e as lógicas de escola.

Inserida no contexto histórico, político e cultural que vimos descrevendo, que poder tem a escola, para *organizar* o tempo escolar dos seus alunos e professores?

A escola sempre foi regulada por um modelo de administração centralizado e burocrático, quem define as regras é o Estado. Terá a escola alguma margem de manobra, algum *corredor de liberdade*?

As regulamentações, têm um papel central na compreensão da lógica ou força burocrática⁹. Tem sido através de um conjunto de regulamentações que há mais de dois séculos, os estados modernos têm progressivamente, desenvolvido o controlo e depois a organização dessa *missão de contribuir para socializar, instruir e formar as jovens gerações*.

As regulamentações dizem respeito a múltiplos assuntos: a obrigação escolar, a selecção e colocação de professores e alunos, a organização dos ciclos em função das idades, a gestão de programas e de conteúdos de estudo, a construção dos próprios edifícios escolares a sua repartição geográfica, a avaliação das aquisições dos alunos, a gestão dos recursos materiais e sobretudo do espaço-tempo.

Assim as linhas principais que definem o tempo escolar: o ano lectivo, as interrupções e férias, o número de horas diárias de actividades, são definidos centralmente. Estas regulamentações são iguais para todas as escolas, nisso se baseia a lógica burocrática.

⁸ Expressão de Monica Gather Thurler (2001:35).

⁹ Com base na tipologia de Mintzberg (1982) sobre as configurações organizacionais, preferimos como este, e alguns investigadores portugueses, falar de *forças* ou *lógicas* organizacionais, em vez de *formas* organizacionais.

A lógica burocrática, como a descreveu Max Weber (1971), constrói a organização do trabalho sobre uma regulamentação muito estrita dos papéis e das funções a serem preenchidas. Por exemplo, os horários dos professores, são definidos como quaisquer postos de trabalho numa fábrica, de maneira que possam ser ocupados por pessoas intercambiáveis, com a única condição de possuírem a qualificação necessária para desempenhar o papel – a burocracia baseia-se em princípios como os do impessoalidade, normativismo, centralismo, formalismo, que levam a decisões impessoais e universais – “as decisões da escola nunca são universais, logo não são perfeitas – são locais. E o que é local não é perfeito, só o que é central é perfeito” (Formosinho, 1998:21).

A lógica burocrática é interiorizada pelos actores, como Monica Gather Thurler analisa:

"A lógica burocrática influencia a maneira como os actores percebem o seu trabalho e o seu estatuto, a sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder a gestão dos processos de mudança, os mecanismos de controlo. Na maioria dos casos este modo de organização foi de tal modo absorvido que a mais forte tendência consiste em *confundi-la* com a escola: os actores não imaginam poder funcionar de outro modo, não percebem que a organização de trabalho existente é o resultado de uma construção social, com sua parte de *arbitrário*" (Gather Thurler, 2001:28).

Formosinho aprofunda esta análise, de um modo que nos parece mais realista ou talvez mais de acordo com a realidade portuguesa, A burocracia não é atributo dos actores escolares, a burocracia está em todos nós. “Não é uma coisa que exista de forma dualista: os burocratas e nós. Todos nós nos apropriámos do modelo burocrático, porque também foi nele que fomos criados” (1998:21).

De tal modo nos apropriámos da lógica burocrática que analistas da escola se referem a aspectos “positivos/necessários”, evidenciando a lógica e o poder da burocracia, por exemplo Bonami escreve:

“A *lógica burocrática* que tem as suas raízes na necessidade incontornável que têm os Poderes Públicos das sociedades democráticas de prover que uma instrução e uma educação, a melhor possível, seja dada a *todos* os jovens dessa sociedade.

Isto implica, de acordo com a história do país ou região em questão e de acordo com as relações de força em jogo, uma organização estruturada, diversificada e estandardizada que cobre o conjunto do território e que por consequência afecta os estabelecimentos escolares até ao espaço-tempo da sala de aula”.

Metaforicamente estamos perante uma serpente de rabo na boca – numa análise mais profícua trata-se de um círculo vicioso

Como vimos anteriormente a organização do tempo escolar é estruturante e reguladora do próprio sistema educativo e de cada organização da escolar, alterar a regulação do tempo escolar é perturbar o equilíbrio de toda a “Forma Escolar”.

Assim a organização escolar, constitui uma forma organizacional estável e auto-regulada (Bonami, 1996). Esta forma organizacional estável e auto-regulada, tem permitido à escola, desde há dois séculos, expandir-se e integrar-se, com um mínimo de mudança e adaptação, a contextos nacionais e regionais muito diversificados – na escola não há tempo para o mundo fora da escola...

Se bem que esta estabilidade, seja essencial para que a escola tenha assegurado a sua *missão educativa*, tem sido à custa duma separação das grandes transformações do mundo, nomeadamente as que se relacionam com o tempo escolar, como por exemplo, as exigências de adoptar o tempo escolar a novas realidades da família, relacionadas, entre outros, com o trabalho da mulher ou as famílias mono parentais. Assim a estabilidade e auto-regulação da organização escolar, deve ser igualmente considerada como um limite importante à capacidade da escola para fazer face e integrar a mudança e responder às necessidades dos alunos.

No entanto, segundo diversos analistas, entre eles o que citámos anteriormente, as escolas não podiam funcionar só segundo uma lógica burocrática:

“Analisamos, por outro lado, uma *força profissional* que tem as suas raízes na complexidade e na ambiguidade do trabalho de socialização e de ensino; isto tem como efeito que as autoridades políticas e administrativas sejam obrigadas a colocar no seio dos

estabelecimentos escolares, pessoas consideradas como *especialistas* que não podem controlar, a não ser parcialmente, por outros especialistas” (Bonami, 1996: 194)

Segundo esta análise os professores dispõem de uma considerável margem de liberdade quanto à concepção, organização e controlo do seu próprio trabalho. Esta autonomia, juntamente com a necessidade de organizar o fluxo de aprendizes por grupos-turma e por matérias de estudo, reforça a fraca interdependência estrutural entre as diferentes componentes do estabelecimento e do sistema escolar. Este facto tem sido constantemente evidenciado, de um modo particularmente marcante na expressão, *loosely coupled system*. Em particular a distribuição e a coordenação das tarefas de ensino, realiza-se a maior parte das vezes de um modo simples e rotineiro (Bonami, 1996).

A escola como organização profissional caracteriza-se, segundo Bonami, por um funcionamento mais colegial e participativo do que hierárquico: as práticas de consulta e representação são frequentes, pelo menos para o pessoal docente.

Esta perspectiva, talvez um pouco optimista, tendo em conta conclusões de outros estudos sobre a cultura e identidade dos professores, sublinha no entanto que a escola não deve ser vista apenas como uma instância *hetero*-organizada para reprodução, mas também como uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões. Parece-nos que se deve considerar que ambas as lógicas, a burocrática e a profissional, estruturam o sistema escolar. A sua interacção leva tanto as autoridades escolares como os diversos actores “a uma estranha dança” que resulta no fechamento, um círculo vicioso assim descrito por Monica Gather Thurler:

- Numa primeira etapa, a regulamentação burocrática, das funções, da divisão e dos métodos de trabalho produz um grande isolamento dos grupos de actores. Dentro de cada escola os diversos grupos de actores (por exemplo os grupos disciplinares) desenvolvem o seu próprio funcionamento e as suas próprias regras, tomando alguma liberdade em relação aos limites impostos pelo sistema, resultando daí um importante enfraquecimento do poder hierárquico.

- Um aumento de centralização das decisões mostra-se então indispensável, para que as autoridades não corram o risco de perder o controlo; este controlo opõe-se, assim, aos grupos de actores que procuram lutar contra a arbitrariedade do poder central, no entanto na maior parte dos casos estes actores não desenvolvem projectos coerentes nem se aliam entre si.
- Observa-se neste momento uma acentuação das lógicas de funcionamento dos diferentes níveis de hierarquia interna e das relações de poder que produzem: o grupo dos antigos e o dos novos; o grupo dos militantes e dos conservadores, os grupos dos “nem pró, nem contra”, os grupos disciplinares, etc.
- Esta situação reforça o isolamento dos actores e a emergência de relações de poder paralelas.
- No final do processo, o sistema vê-se obrigado a desenvolver novas regras impessoais que permitam retomar e reforçar a sua autoridade.

O círculo vicioso descrito, engloba uma visão da influência das lógicas organizacionais existentes, a lógica burocrática e a lógica profissional, embora sabendo que são as mulheres e os homens que as constroem e mantêm, “é necessário considerar que certos princípios de funcionamento adquirem uma dinâmica própria, confortada por representações que tornam qualquer alternativa *inaceitável ou mesmo inconcebível*” – reflecte Monica Thurler (2001:36).

A autora ilustra esta análise tomando como exemplo as dificuldades que os sistemas francófonos encontram em libertar-se da influência da lógica profissional quando se trata de introduzir ciclos de aprendizagem. Este exemplo é perfeitamente aplicável à situação portuguesa, a legislação no sentido da lógica de organização da escola primária por ciclos, sempre tem encontrado resistência, permanece lógica da classe nas nossas escolas.

No círculo vicioso descrito, as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas acções na escola, têm grande peso. Licínio Lima na sua investigação evidencia que estas “acções que ora se apoiam na ordem das conexões normativas” da lógica burocrática, “ora promoverão a ordem das desconexões relativas, muitas vezes vista

como *desordem* pela primeira; *locus* de reprodução normativa, a escola será também um *locus* de produção de orientações e regras" (Lima, 2001:8).

A perspectiva consubstanciada por Lima encaminha-se para um compromisso entre a perspectiva burocrática (a consideração das determinações formais e dos respectivos constrangimentos impostos) e uma perspectiva que possa contemplar a organização e os actores, a acção organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, considerar uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização e da acção dos actores. O investigador que vimos citando considera que as duas perspectivas, como é óbvio, podem entrar em confronto:

“A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei *modo de funcionamento díptico* da escola” (Lima, 2001:48).

Este modo de funcionamento díptico da escola é expresso e sintetizado no quadro que a seguir apresentamos:

Quadro 5

Modo de funcionamento díptico da escola como organização

Anarquia Organizada		Burocracia Racional
Face A	E	Face B
A escola como organização:	I	A escola como organização:
Ambígua	X	Burocrática
Arena política	O	Sistema social
Sistema debilmente articulado	da	Mecanicista
Cultural e subjectiva		Organismo
(...)		(...)
Conceitos:		Conceitos:
Articulação fraca	A	Articulação forte
Disjunção	C	Conjunção
Ambiguidade	Ç	Certeza
Subjectividade	Á	Objectividade
Desordem	Ô	Ordem
(...)		(...)

in: Lima, (2001:48)

Considerada de um ponto de vista teórico, a possibilidade de coexistência de modos de funcionamento organizacional aparentemente antagónicos, a análise organizacional da escola será conduzida de forma a encontrar evidências empíricas que suportem eventualmente tal conclusão, procurando interpretá-las nos casos em que forem encontradas e explorar os significados das suas ausências quando for o caso, sublinha o autor.

Este procedimento exigirá uma especial atenção aos dois planos organizacionais analíticos: o *plano das orientações para a acção organizacional* e o *plano organizacional*. No primeiro haverá que considerar as geralmente chamadas estruturas formais e estruturas informais. As estruturas formais são veiculadas pelas (e veiculadoras das) orientações normativas produzidas pela administração central.

A consideração desta perspectiva de análise parece-nos essencial para perceber, não só o funcionamento, mas a margem de liberdade da escola enquanto organização, objectivo deste ponto de reflexão teórica.

Quadro n.º 6

Proposta teórico-conceptual para a análise organizacional da escola

Planos organizacionais analíticos	Estruturas organizacionais	Regras organizacionais	Níveis organizacionais	
Plano das orientações para a acção organizacional	Latentes	Formais	Superficial	Normativa
	Ocultas (cripto-estruturas)	Não-formais	Intermédio	Interpretativa (<i>stricto sensu</i>)
		Informais	Profundo	
Plano da acção organizacional	Manifestas	Efectivamente actualizadas	Manifesto	Descritiva

in: Lima, (2001:57)

A amplitude e profundidade desta proposta teórico-conceitual é extremamente profícua para o estudo da escola, fundamentou importantes decisões relacionadas com o nosso trabalho de campo, nomeadamente com o tratamento da informação recolhida, em que permite perspectivar::

- As regras formais totalmente estruturadas e fixadas em documentos.
- As regras não-formais, de carácter não oficial, de circulação mais restrita, alcance mais limitado, produzidas no seio da organização
- As regras informais, igualmente produzidas no seio da organização.

Estas duas últimas enquadram a margem de liberdade da escola para desenvolver soluções em função dos problemas e características da comunidade em que se insere.

Por outro lado, esfera de autonomia ao nível da organização, a margem de liberdade da escola e dos professores, não é compreensível sem considerar a análise das relações de poder nas organizações escolares e as micropolíticas na escola. Estes pontos impõem-se, não só foram evidenciados no círculo vicioso, (*na estranha dança*) entre a lógica central e a da escola, perspectivado anteriormente, mas também porque como toda a organização, a escola é um lugar de exercício do poder.

“Ao considerar-se as escolas como “arenas políticas”, focalizam-se os sentidos, os meios e as estratégias pelas quais os alunos, os professores e os restantes actores sociais nas escolas celebram as relações de cooperação e de competição, tendo em vista assegurar a definição das finalidades e das posições de todos a nomeação dos comportamentos considerados adequados e a satisfação dos interesses (...)” (Lima: 2001:60).

A ordem política é gerada e gerida internamente em cada escola, mas como é óbvio, “isto não significa que ela não dependa, num determinado sentido, dos factores políticos externos e, muito em particular, das orientações políticas e administrativas do

Estado. O contexto macropolítico influencia poderosamente o desenvolvimento dos jogos políticos no interior da escola”.

(...) Por outras palavras, as influências externas são transformadas internamente em cada escola em factores políticos, condicionando as relações e concitando frequentemente disputas e conflitos sobre a interpretação autêntica dos sentidos dessas influências e sobre o tipo de respostas a dar-lhe” (Sarmiento 2000:129-130).

O autor dá vários exemplos de aspectos de conflitos internos, relacionados com políticas exteriores à escola e contradições sociais: políticas sobre a avaliação dos alunos, áreas de influência dos pais na acção organizacional da escola, modos de organização interna e eixos de desenvolvimento do currículo, atitudes face às autoridades administrativas da educação, sentido da acção perante situações extremas de desigualdade social, políticas a adoptar perante os alunos com necessidades educativas especiais, relação com as autarquias.

Podemos acrescentar a estes exemplos outros que se relacionam com a organização do tempo escolar. O horário da escola, se há preocupações com um horário dito normal em alternativa ao horário por turnos, que implica cinco horas de seguida para as crianças; se há preocupação em responder a necessidades dos pais, por exemplo fomentando o desenvolvimento na escola de Actividades de tempos Livres e de cantinas escolares, Centros de Recursos Educativos.

As investigações e a reflexão que vimos desenvolvendo evidenciam a dinâmica da escola, a importância e complexidade das lógicas de acção na escola. Nos estudos que realizaram em escolas em zonas de educação prioritária em França (ZEPs), Chaveau e Rogovas-Chauveau (1997), evidenciam várias lógicas de acção nas escolas, embora não permitam descrever toda a variedade de casos, as lógicas de acção evocadas existem e a sua classificação oferece uma interessante ferramenta de observação e análise.

O quadro seguinte evidencia as diversas lógicas de acção observáveis nas ZEPs: activista, estratégica, defectológica, socioeducativa, asseguradora ou transformacional.

Quadro 7

Lógicas de acção nas escolas e futuro do projecto

Futuro do Lógica projecto da acção	Características do projecto	Comportamento dos actores	Consequências	Identidade colectiva
Lógica activista	Projecto “catálogo” mecanicista	Hiperactividade, fuga para a frente O projecto para o projecto	“Zapping” ¹⁰ ou simples busca da manutenção da ordem estabelecida.	Equipa “bisbilhoteira”
Lógica estratégica	Análise e redefinição dos papéis e campos de competência, dos diferentes actores, forte divisão do trabalho	Busca de reconhecimento e ampliação dos campos de competência	A organização burocrática mesmo “remodelada” prevalece sobre a coerência pedagógica	Equipa de “gestionários”
Lógica defectológica	Focalização nas deficiências e nos déficits, nas carências, nas privações reais ou supostas dos alunos ou dos pais	Primazia concedida à “reparação”, amparo, apoio, provimento, grupos de nível	O espaço educativo torna- se menos um lugar de construção do que de recuperação	Equipa assistência às “deficiências”
Lógica socioeducativa	A socialização e a escola com “lugar de vida” estão no centro	Centralização em diversos tipos de animação: jornal, espectáculos, etc.	A escola torna- se uma variante de um centro de lazer	Equipa de animadores “culturais”
Lógica securitária	Centralização na violência na escola e no bairro	Intuito principal “acalmar” ou “canalizar os alunos para prevenir ou conter comportamentos difíceis	A escola tende a transformar-se numa estrutura de manutenção da ordem ou de prevenção dos desvios escolares	Equipa de “educadores especializados”
Lógica transformacional	Centralização na resolução de problemas e no desenvolvimento das competências profissionais	Centrado num desenvolvimento constante das estratégias pedagógicas eficazes	A escola passa a ser um lugar de exploração cooperativa e de aprendizagens colectivas	Equipa de “profissionais investigadores reflexivos”

Adaptado de Chaveau e Rogovas-Chauveau (1997) por M. Gather Thurler (2001:13)

¹⁰ Destruição - nota na tradução brasileira

Sintetizando: Para perceber o que no início deste ponto chamámos *corredores de liberdade* da escola, é necessário ter em conta a intersecção dinâmica das duas lógicas, a lógica burocrática e a lógica de decisão da escola – a lógica de decisão ou de acção da escola é a lógica do movimento pedagógico (Formosinho, 1998; Thurler, 2001), como o quadro anterior tão bem exprime.

A partir das suas observações das experiências conduzidas com populações de alunos “difíceis”, Chaveau e Rogovas-Chaveau (1997) insistem que:

(...) nem o “bom clima”, nem um ensino “inovador” parecem ser em si factores de uma escola popular eficaz. É a associação com um alto nível de exigências pedagógicas, a centralização nos objectivos e nos procedimentos didácticos, uma direcção forte e atenta, etc. que produzem o bom resultado nas crianças “desfavorecidas”. Da mesma forma. A estabilidade ou experiência dos professores, a presença de um director “motor” não acarretam *ipso facto* maior sucesso nos mesmos alunos. Estas devem ser combinadas com outras características: expectativas positivas, bom clima e muito tempo realmente dedicado a aprender¹¹.

Ainda acontece o mesmo com a equipa pedagógica: a sua existência não é garantia de maior eficácia da escola. Tudo depende da maneira como a equipa considera as outras componentes da eficácia pedagógica (p.23).

A investigação aponta para o facto da escola ter uma margem considerável de manobra, que depende do cruzamento de uma série de factores. Mas não podemos deixar de considerar que a escola tem uma margem de manobra para organizar o tempo escolar e desenvolver projectos centrados nas necessidades dos alunos e da comunidade em que se insere. Poder que o novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do ensino básico”, vem potenciar.

O estudo destas questões é precisamente o objectivo do nosso trabalho de campo.

¹¹ Time-on- task, no original

4. Os Professores e o tempo escolar

Uma questão se coloca à semelhança dos pontos anteriores deste capítulo:

Que poder têm os professores sobre o tempo escolar?

Dois sentidos surgem na resposta a esta questão:

- Um primeiro sentido pode desenvolver-se a partir da afirmação:

O professor é um inocente filho da conjuntura histórica que o formou¹².

Nesta perspectiva sublinham-se os *limites* do professor - o professor é *vítima* da “herança”, da burocracia, do sistema de colocação e de formação professores, etc...

O professor está também ele sujeito à *tiranía* do tempo escolar, ao funcionamento burocrático do tempo escolar, pontuado mecanicamente pela campainha. É um facto que a relação dos professores com o tempo escolar é um dado maior da sua *identidade pessoal e profissional* (Husti:1991).

Um outro aspecto, que prefigura o professor como *vítima* da *tiranía* do tempo escolar é, sem dúvida, a mobilidade docente e o sistema de colocação dos professores. Esta dimensão de tempo escolar escapa ao controlo da maioria dos professores:

“A mobilidade docente não é um fenómeno episódico, com especial incidência em escolas da periferia ou em zonas rurais. Muito pelo contrário, ela faz-se sentir frequentemente e ocorre, igualmente nas escolas do centro das cidades. As razões que arrastam os professores a mudar de escola poderão ser diferentes, mas o efeito da mobilidade permanece. Trata-se em nosso entender, de um fenómeno estrutural originado, fundamentalmente, por um sistema de colocações, cujas regras e procedimentos são geradores da excessiva mobilidade docente” (Formosinho, 1998).

¹² Iturra, R. (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. In: *Educação, Sociedade e Cultura*, Nº1, 20-50, p.37

- Um segundo sentido de análise do poder do professor sobre o tempo escolar, orienta-se numa direcção diferente, valoriza os aspectos que dependem da pessoa do professor e das suas escolhas pedagógicas.

No momento em que o aluno transpõe a entrada da escola, entra no espaço e simultaneamente no tempo do professor (Ragazzini, 1997:161)

Este poder está relacionado com a relação pedagógica. A relação pedagógica concebida como o centro das actividades, da articulação de práticas, estratégias, como o encontro entre o professor e o aluno, entre o professor e os alunos

Na escola portuguesa esse encontro é predominantemente limitado ao espaço e ao tempo da sala de aula, aí, é a autoridade do professor que é exercida. É ele que detém o poder, entre outros, de dirigir e organizar o tempo escolar, nesta perspectiva a sala de aula é vista como o espaço e simultaneamente o tempo do professor.

A escola nasce enquanto lugar: um espaço e um tempo no qual as crianças são confiadas a adultos para serem instruídas. Trata-se de um espaço constituído por relações que se entrecruzam: relações afectivas, mentais e sociais, consistindo em dinâmicas emotivas, em acções cognitivas, em normas de comportamentos; de relações desiguais de poder (entre professor e alunos) e de relações de dinâmicas mais informais entre crianças; de exercícios a realizar, tarefas a executar, de avaliações e de sanções (positivas e negativas) etc. Um tal tempo é por consequência organizado, quer se trate de casos muito formalizados ou de casos pouco estruturados, é a autoridade do professor que é exercida. É ele que detém o poder, entre outros, de dirigir e organizar o tempo escolar, e numa perspectiva limite – a educação é uma actividade pessoal – “a pessoa do professor é o que mais conta, mais do que ele sabe, mais do que os métodos que utiliza” (Carl Rogers, 1984:14).

Complexidades da relação dos professores com o tempo escolar

Esta reflexão, central no nosso trabalho, é de tal modo complexa, que teremos que optar por procurar um ponto de apoio no círculo vicioso em que anteriormente referimos se enquadra. Um ponto de apoio possível é a relação com a identidade e cultura dos professores¹³.

Pensamos que o tempo escolar é um elemento constitutivo, um componente da cultura dos professores. No sentido, em que *as culturas do ensino*¹⁴ compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores”. No entanto ao realizarmos esta análise temos de ter em consideração que a realidade é que os professores constituem um grupo social muito heterogéneo (Formosinho,1992; Ferreira, 1994). Mas a organização do tempo escolar é um elemento comum e simbólico na vida (pessoal e profissional) dos professores. (Formosinho,1992).

Sendo a organização geral o tempo escolar comum a todos os professores é como um código que permite uma linguagem comum, relacionada com os comportamentos, os sentimentos, por exemplo referentes às tarefas das diversas fases do ano lectivo.

O tempo escolar é um tempo social muito organizado. É *a priori* determinado para todo o ano escolar, é fixo, determinado administrativamente. O calendário escolar ...as férias escolares, têm a mesma duração e situam-se nos mesmos momentos do ano civil, desde a escola primária ao 12ºano. Afirmção que podemos precisar, do Jardim-de-infância à Universidade...

¹³ Partimos de um conceito de cultura bastante geral: Cultura como padrões de comportamento, modos de pensar e sentir, adquiridos pela aprendizagem, característicos de um grupo de pessoas mais do que de indivíduos. Numa definição mais elaborada: “Cultura – designa o conjunto de normas, valores, crenças e artefactos de uma sociedade. É o somatório de tudo o que é aprendido pelos indivíduos numa sociedade, ou seja, tudo o que não é instintivo.” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991:234).

¹⁴ Conceito de Hargreaves, (1994 :185).

A campainha que toca entre o tempo de aula e do intervalo tornou-se um símbolo deste tempo mecanicamente organizado, profundamente enraizado nos hábitos, nos pensamentos e mentalidades. Em qualquer contexto, que não o escolar, quando se escuta um som similar ao de uma campainha, alguém diz: “está na hora da entrada”...

Será interessante reflectir que durante toda a vida do professor, parte dela se desenrolou na escola, sob a regulação do tempo escolar.

Pelo menos desde os seis anos de idade os professores fizeram a aprendizagem social do tempo escolar, perpetuando a lógica do tempo escolar ou vivendo o tempo escolar como lógico, mais do que qualquer outro grupo social. Tal como outros aspectos da cultura do ensino, a organização e funções do tempo escolar são aceites, ou vividos como “natural”. Como vimos no capítulo anterior, os constrangimentos da construção histórico e social transformaram o emprego do tempo num objecto intocável, o tempo administrativo apagou a dimensão pedagógica do tempo de ensino.

Além disso o facto da organização escolar do tempo secular, faz com que seja interiorizada não só no mundo do ensino, mas no inconsciente colectivo da sociedade, o que reforça o seu carácter “normal”.

O tempo escolar não só contextualiza a prática dos professores, como também é estruturante, dessa mesma prática. Por exemplo, o emprego do tempo dos professores essencialmente em “horas lectivas” mantém a prática da classe, da aula. Por outras palavras, a organização do tempo escolar não determina só características do contexto das actividades dos professores, assume um papel estruturante na organização do ensino e nas práticas dos professores.

Pode então colocar-se uma ampla questão: O ensino não é uma organização da experiência no tempo?

Hargreaves refere duas dimensões nas culturas dos professores, uma relacionada com o *conteúdo* - o modo como se fazem as coisas, e uma outra dimensão da cultura dos professores, que o autor refere como a *forma*. A *forma* das culturas dos professores,

consiste nos “padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação dos membros destas culturas”.

Nesta perspectiva da *forma*, a chamada *cultura do individualismo*, não parece constituir motivo de desacordo entre os autores que se debruçam sobre o assunto, Gather Thurler, usa a significativa metáfora de que a maioria das escolas funciona numa estrutura de “caixa de ovos”:

“No mundo inteiro, na sua grande maioria, os professores trabalham “cada um por si”, atrás de portas fechadas, no ambiente insular e isolado da sala de aulas. A maior parte das escolas primárias, ainda hoje funciona numa estrutura do tipo “caixas de ovos”: salas de aulas separadas que, tal como os ovos dispostos em caixas de cartão que impede de entrechocarem, protegem os professores uns dos outros mas também os impede de ver e compreender o que os colegas fazem”(Gather Thuler,1994).

Os professores passam praticamente o tempo que estão na escola na sua sala de aula, com os seus alunos. Este facto não contradiz que apreciem os momentos de convívio com os colegas, que os intervalos entre aulas ou actividades permitem. Os professores desenvolvem relações de amizade nos locais de trabalho. A grande questão é se desenvolvem relações cooperativas de trabalho. Esta cultura de individualismo parece indicar muitas dificuldades neste aspecto.

No entanto as condições da profissão, especialmente a extrema mobilidade, dificultam o trabalho de equipa e de cooperação.

O tradicional horário dos professores, também não é facilitador de outro tipo de relações. Referimo-nos à dicotomia do horário dos professores, à separação tempo lectivo e tempo de preparação das aulas ou das actividades.

O horário dos professores é uma questão muito complexa, de modo que alguns autores analisam as consequências muito para além dos aspectos pedagógicos tratando este tipo de horário como objecto de luta política (Hargreaves, 1994).

O tempo lectivo corresponde regra geral a um horário estabelecido pela organização, período de tempo sobre o qual a organização tem um controlo directo. O mesmo não se

passa com o tempo para preparação de aulas ou outras actividades, período sobre o qual não há um controlo directo.

Nesta perspectiva as distribuições do tempo e dos horários dos professores reflectem ainda configurações dominantes de poder e de *status* no interior das escolas e dos sistemas escolares. Têm na realidade um significado micropolítico (Hargreaves,1994). Na maioria das escolas os professores mais antigos são os primeiros a escolher o horário e por consequência as turmas com que vão trabalhar. Os professores de ensino especial têm um horário menor que os outros. No 2º e 3º ciclos, os professores vão reduzindo o horário lectivo à medida que aumentam os anos de serviço e progridem na carreira. É o que acontece com presidentes e vice-presidentes dos conselhos executivos, que têm redução de horário, para evocar algumas situações, a título de exemplo.

Aspectos como estes parecem profundamente enraizados na cultura dos professores e por vezes bastante distantes de perspectivas pedagógicas e de novas lógicas de funcionamento que se procuram desenvolver nas escolas.

Será que o desenvolvimento de projectos de educativos de escola, da autonomia das escolas, a multiplicação das equipas pedagógicas, não exerce pressão sobre os professores para modificar a sua relação com o tempo, adequando-a a novas perspectivas e exigências?

A pressão do tempo é sentida pelos professores devido precisamente a estas novas exigências e funções, trabalho em projectos, mais encontros, mais reuniões. Muitos professores acham que é dado muito pouco tempo para as mudanças que são pedidas à escola.

Nas suas investigações sobre o trabalho dos professores, Hargreaves, considera o elemento temporal como um aspecto constitutivo muito importante na vida dos professores. No entanto, tal como também é nossa opinião, estes aspectos dificultam a inovação e mudança nas escolas : a falta de tempo é uma das queixas apresentadas pelos professores, que torna difícil planificar de modo mais atento, empenhar-se no

esforço de inovação, reunir com os colegas ou sentar-se e reflectir sobre os próprios propósitos e progressos individuais”(Hargreaves, 1994:17).

Reflectindo sobre a dimensão *conteúdo* da cultura dos professores, relacionando-a com o tempo escolar, podemos afirmar que existe uma relação entre a organização do tempo e a concepção de ensino, por outras palavras, o tempo didáctico, a distribuição das matérias e das actividades no tempo depende de perspectivas pedagógicas. Tem sido sublinhado o carácter da estruturação temporal do ensino, identificado pela sucessão de experiências formadoras deliberadamente ordenadas pelas organizações escolares.

O carácter *intencional* das experiências e práticas que *organizadas no tempo*, geram as aprendizagens, levanta as tradicionais complexas questões da transposição do currículo formal em currículo real, é sabido que *o currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor* (Perrenoud,1995).

Quando prepara as suas aulas o professor constrói um cenário, imagina uma sucessão de actividades que preenchem o tempo escolar. No interior de cada uma prevê momentos distintos, por exemplo: Correção do trabalho de casa, introdução de um novo conteúdo, através de vários exemplos ou recorrendo a meios audiovisuais, suscitando a curiosidade e depois a participação dos alunos, realizar depois exercícios de aplicação com supervisão do professor e, **se o tempo permitir**, realizar depois exercícios no manual ou um desenho ilustrativo. Mas qualquer destes momentos distintos pode ter alterações na duração temporal que escapam ao controlo do professor. A diversidade e origem destas eventuais alterações são inumeráveis. Desde o tema em questão despertar muito interesse, muitas perguntas dos alunos, ou verificar-se a situação precisamente oposta, até acontecimentos exteriores à aula desenrolados durante o intervalo, etc.

Como o tempo escolar não é extensível, o professor aligeira ou enriquece o seu programa consoante o ritmo de trabalho dos alunos, que desta forma influenciam a

parte do currículo formal que será apenas “aflorada” ou até mesmo ignorada, e a parte que será aprofundada.

De qualquer modo, esta imagem, de que o professor reparte o programa não só em “fatias” afectas a disciplinas ou matérias diferentes mas também em momentos diversos, permite-nos perceber duas das importantes características do tempo escolar – o seu carácter fragmentado e repetitivo, que temos vindo a focar e que fundamentam uma perspectiva de análise muito interessante e realista – o trabalho escolar como um conjunto de rotinas (Perrenoud, 1995). Parece-nos, no entanto, que devemos referir estas rotinas como características de uma forma de ensino transmissivo e pautado pelo princípio da homogeneidade. O professor controla o tempo dos alunos – que é igual para todos.

Um outro aspecto relaciona-se com a pressão do tempo sentida pelos professores de várias formas: A maioria dos professores acha que o tempo que lhes é destinado é completamente insuficiente para conseguir os objectivos que lhes são pedidos.

Vão programar num tempo considerado demasiado curto o máximo de actividades. Para as conseguir realizar é necessário apressar-se.

Os alunos são diferentes nas capacidades, nos interesses, nos ritmos de trabalho. A aula terá o seu ritmo próprio, que será ajustado a uma maioria, aos melhores, **aos médios**. Os que funcionam a um ritmo mais lento sentem-se pressionados pelo tempo. Alguns alunos mais rápidos e desejosos de corresponder às expectativas do professor “auto-apressam-se”. As diferenças entre os alunos aumentam.

Isto levanta outro tipo complexo de questões ao professor, a falta de tempo, o stress, a culpa no acompanhamento dos alunos com mais dificuldades. Como veremos mais adiante é quase paradoxal que sejam os alunos mais lentos ou com mais dificuldades aqueles com quem o professor pode despende menos tempo.

Os professores sentem a pressão de que é preciso acabar o programa. Dar o programa todo é uma preocupação comum dos professores.

A comunicação na sala de aula desenvolve-se no sentido de um ritmo imposto pelo professor, por vezes os professores passam esta ansiedade com o tempo aos alunos. Estes percebem a falta de disponibilidade do professor para intervenções individuais.

Ensinar - organizar a experiência dos alunos no tempo?

Conceito(s) de tempo escolar, implicações pedagógicas e ideológicas

Podemos pensar o processo de ensino – aprendizagem como uma forma de organizar a experiência dos alunos no tempo, mas pode ser feito de várias formas. Assim pensamos que a diferentes modos de organizar o tempo escolar dos alunos correspondem diferentes conceito(s) de tempo escolar, com diferentes implicações pedagógicas e ideológicas.

Quando se fala de *tempo escolar* não nos referimos só aos horários e calendários, mas a uma família de conceitos. Outros conceitos podem ser relacionados com o conceito de tempo escolar, vejamos alguns baseados num trabalho de Berliner (1990), com um título sugestivo “What’s all the fuss about the Instrutlional Time?”

Tempo atribuído (allocated time) é normalmente definido como um tempo que a nível central, ou local, pela escola ou pelo professor, é destinado a determinadas tarefas. Por exemplo a escola pode determinar que a leitura seja ensinada 90 m todos os dias no 2º ano, ou que a área escola seja desenvolvida todas as sextas-feiras depois do intervalo. Por vezes é chamado *tempo regulamentado* para o distinguir do tempo realmente atribuído pelos professores a essas mesmas tarefas. Hargreaves utiliza a expressão “tempo objectivo” ou “fixo”, diferenciando de um tempo subjectivo. Tempo fixo, pode também significar os tempos que são preenchidos por actividades iguais todos os dias, por exemplo, tempo inicial de distribuição de material, lanche, recreio.

Tempo de empenhamento (engaged time) é definido como o tempo em que os alunos estão (ou parecem) prestar atenção a materiais ou apresentações com objectivos

instrutivos. O tempo de empenhamento é sempre um sub-domínio do tempo atribuído. Um sinónimo para tempo de empenhamento é “atenção”.

Tempo na tarefa (time-on-task) é normalmente definido como o tempo de empenhamento em determinadas tarefas de aprendizagem. O termo tempo na tarefa, tem um significado mais restrito e complexo do que tempo de empenhamento. Torna claro que nem todo o empenhamento é desejável. O que é pedido é empenhamento em determinado tipo de tarefas. Assim é censurado o empenhamento em problemas de matemática ou na leitura de um livro durante o tempo atribuído para ciências. O tempo tem de ser preenchido com actividades desejáveis.

Tempo de aprendizagem académica (academic learning time) é definido como a parte do tempo atribuído a uma matéria (educação física, matemática, por exemplo) em que o estudante está empenhado com sucesso nas actividades ou com os materiais que estão relacionados com os objectivos educacionais em questão.

Tempo de transição (transition time) é definido como um tempo que não é de instrução, antes e depois de uma actividade de instrução. O tempo de transição é observável entre os períodos de tempo atribuído, por exemplo, quando os cadernos são distribuídos ou recolhidos, quando os casacos ou lanches são trazidos. O conceito descreve a inevitável redução do tempo atribuído para instrução que normalmente acompanha a educação de massa.

Tempo de espera (waiting time) é definido como o tempo que um aluno tem de esperar para receber apoio pedagógico. O tempo despendido à espera de receber novas instruções do professor, à espera que o professor verifique o trabalho ou à espera da atenção do professor depois de pôr o dedo no ar, são exemplos do tempo de espera.

Estes conceitos estão relacionados com o tempo escolar e gestão na sala de aula, que seguiria aproximadamente uma lógica que pode ser assim esquematizada:

Tempo planeado > Tempo atribuído > Tempo ocupado > Tempo de aprendizagem

Segundo esta lógica não é valorizada a participação do aluno na construção do seu ritmo de aprendizagem. O aluno é submetido ao tempo do professor, tempo planeado e tempo atribuído, o que condiciona completamente o tipo de comunicação professor-aluno.

Outros conceitos relacionando o tempo escolar com aspectos cognitivos dos alunos, têm sido referidos em investigações nas últimas décadas (por exemplo, nos anos 60 Carrol, 1963; nos anos 90, Berliner, 1990). Manuais actuais de apoio à formação de professores citam “definições” destes “conceitos” precisamente na perspectiva das investigações citadas:

- “1. *Aptidão*, é definido como a quantidade de tempo que o aluno necessita, em condições óptimas de aprendizagem, para atingir um objectivo de aprendizagem. Aptidão elevada para aprender um assunto é determinada por aprendizagem rápida; baixa aptidão reflecte-se em aprendizagem lenta.
2. *Capacidade*, é definida como a competência para compreender a instrução.
4. *Perseverança*, é definido como a quantidade de tempo que o aluno está determinado a despende na aprendizagem de determinado assunto ou na realização de uma tarefa. O autor refere que este conceito é tradicionalmente pensado como um conceito relacionado com a motivação, mas que quando operacionalizado deste modo, se torna uma variável medida em tempo”¹⁵.

Estes conceitos são objecto de muitas críticas, pelas perspectivas de aprendizagem e ensino que lhes estão subjacentes – o grupo de alunos *recebe* simultaneamente o mesmo ensino - o princípio da homogeneidade

¹⁵ Arends (1995) “Aprender a Ensinar”; “ Foi concebido a pensar nos estudantes que frequentam disciplinas de formação de professores”.

Como vimos anteriormente, o princípio da homogeneidade suporta a escola tradicional e transmissiva desde a criação da escola pública. A concepção base é que todos os alunos recebem simultaneamente o mesmo ensino, porque todos aprendem ao mesmo tempo. Assim, e enquadrando esta discussão no nosso objectivo de estudo é importante salientar que as concepções do tempo e as concepções pedagógicas estão relacionadas entre si.

A escola transmissiva considera que todos os alunos são “iguais”: a criança não sabe, nenhum sabe e todas são iguais porque iguais a zero. Partindo deste princípio os programas partem do zero para alcançar níveis ulteriores, graduados por idades e iguais para todos. É o princípio da igualdade que leva à formação das turmas homogéneas por idades.

A teoria e investigação psicológica e psicopedagógica evidenciam que cada aluno tem o seu ritmo e tempo de aprendizagem, questionando que todos possam aprender ou realizar as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Mas existe ainda um hiato entre as perspectivas psicopedagógicas e as práticas escolares, de tal modo que João Barroso considera: “O modelo da escola actualmente existente baseia-se num modo de organização pedagógica que visa a homogeneização dos alunos e a uniformização das práticas educativas, cuja origem remonta à criação da escola pública (Barroso, 1998: 13).

Na perspectiva da escola transmissiva a informação é tomada tal como é dada, como algo já estabelecido, preexistente e regulamentado, a ser transmitido ao aluno pelo professor. O aluno só tem que assimilá-la como tal.

Esta perspectiva tem fundamentado também a visão da função do professor como um organizador da aprendizagem e da informação, fundamentando também o desenvolvimento de pedagogias facilitadoras destes processos, considerados essencialmente como, processos isolados e intrapsíquicos (Bruner,1996).

Neste sentido é dado como adquirido que os alunos vivem numa espécie do vácuo educativo, imperturbados pelos problemas e características da cultura circundante, como já anteriormente dissemos, na escola não há tempo para o tempo fora da escola.... Assim “fecho e separação”, são características da escola transmissiva que não pode aceitar uma confrontação com o que acontece fora da escola. Se o pressuposto é o de

que a criança não sabe, esta não pode por isso levar para a escola a sua experiência, pois se o fizer leva qualquer coisa que conhece, e que talvez conheça melhor que o professor. Levar para a escola sinais do que acontece fora dela incomoda.

Pressupõe-se que a “realidade” escolar, (nomeadamente a organização do tempo), representada por um simbolismo é partilhado pelos alunos, que o entendem, que teria um significado comum. Mas a interpretação da realidade, a construção de significados faz-se de acordo com a cultura, por isso, consideramos que a lógica organizacional do tempo escolar não encontra “naturalmente” a lógica, a cultura, de todas as crianças, de todas as famílias.

Por isso impõem-se uma abordagem psico-cultural da educação, impõe-se ultrapassar as perspectivas centradas no aluno “normal”, que sustentaram e sustentam a ideia que qualquer diferença em relação a um padrão culturalmente construído era um desajustamento individual ou com origem no meio social e cultural

A abordagem psico-cultural da educação, ao relacionar o ponto de vista individual (funcionamento da mente, mecanismos de aprendizagem) e cultural, permite uma análise mais aprofundada desta relação e do nosso argumento, da imposição, que é o tempo escolar. Nem todos aprendem da mesma maneira, nem ao mesmo tempo – não se pode mais ensinar a muitos como se fossem um só. A diversidade é a regra não diferença.

Esta atenção à diversidade de culturas, de motivações, de necessidades e interesses dos alunos, ou seja a uma continuidade entre desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação- baseia uma concepção construtivista da aprendizagem.....

Certamente para que os alunos alcancem o objectivo de “aprender a aprender” é necessário que desenvolvam e aprendam a utilizar estratégias de exploração e descoberta, assim como de planificação e controlo da sua actividade, o que implica que a gestão do tempo não é da exclusiva responsabilidade do professor, mas deve ser negociada com o aluno.

Estas perspectivas não se enquadram num ensino tradicional e transmissivo.

Tornou-se comum falar numa confrontação “clássica entre, por uma parte, métodos de ensino centrados no aluno, “activos”, “abertos”, “progressistas”, etc. e por outra, métodos de ensino centrados no professor e nos conteúdos, “tradicionais”, “expositivos”, “receptivos” (Coll, 1991).

Esta confrontação adjectivada por César Coll, como clássica, entre *uma* escola construtiva e *uma* escola transmissiva, tradicional baseia-se em pressupostos quase opostos, estes pressupostos expressam-se em termos das práticas escolares e da organização escolar e justificam estas práticas.

De um modo muito geral são pressupostos fundamentais da escola transmissiva:

- A criança não sabe, e vem à escola para aprender;
- O professor sabe e vem à escola para ensinar quem não sabe;
- A inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos.

No ensino transmissivo o principal mecanismo que permite a passagem dos saberes é a transmissão de quem sabe a quem não sabe. A lição é o exemplo mais representativo deste procedimento: o professor, que sabe, explica aos alunos que não sabem, coisas novas. A novidade é uma característica típica da lição transmissiva: esta confirma o aluno na sua ignorância e coloca-o nas melhores condições para aprender.

A lição baseada na novidade e na surpresa garantem e defendem o professor no seu papel de ser aquele que sabe. O professor é o garante da verdade, de tudo o que merece ser aprendido, tal como ele ensina. Espera-se que o professor tudo saiba, que não falhe. Estas condições provocam atitudes de fecho ao exterior, aos conhecimentos das crianças, à confrontação cultural, anteriormente analisadas.

O esquema cognitivo que regula a sucessão das lições é o de apresentar uma disciplina de uma forma ordenada, partindo dos seus elementos mais simples para os mais complexos.

A escola construtiva, é assim denominada por vários autores, quer por relação com teorias da aprendizagem, quer por descrever uma das suas características fundamentais

- a construção por parte da criança do seu conhecimento, uma tal escola baseia-se em pressupostos contrários aos que foram enunciados anteriormente:

- A criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver;
- O professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos;
- A inteligência é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação.

Destes pressupostos derivam alguns princípios gerais da organização escolar, pressupor que a criança sabe, significa aceitá-la com o que sabe, com o que sente. Significa aceitar que cada criança, leve para a escola os sinais da sua experiência, vivida fora de escola, significa precisar de sair da escola para explorar juntos e criticamente os contextos socio-culturais das crianças.

A importância do conhecimento prévio na realização de novas aprendizagens é um princípio amplamente aceite para uma aprendizagem significativa. Assim a distinção entre aprendizagem significativa e construtivista e aprendizagem repetitiva e transmissiva remete para a existência de um vínculo entre o material a aprender e os conhecimentos prévios.

Esta distinção é sintetizada por Júlia Oliveira-Formosinho, cujas investigações têm privilegiado a compreensão dos processos e modelos de aprendizagem. No quadro que a seguir apresentamos é realizada uma síntese das diversas dimensões do desenvolvimento curricular dos modelos transmissivos e dos modelos construtivistas de escola a que nos vimos referindo, permitindo uma “iluminação” mútua entre teoria e prática.

Quadro 8

Dimensões do desenvolvimento curricular dos modelos transmissivos e dos modelos interaccionistas e construtivistas

	<u>Modelos Transmissivos</u>	<u>Modelos Interaccionistas e Construtivistas</u>
1. Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir capacidades académicas - Acelerar as aprendizagens - Compensar os deficits 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento - Estruturar a experiência - Construir as aprendizagens
2. Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades pré-académicas - Persistência - Linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturas e esquemas internos - Conhecimento físico, lógico, matemático e social - Instrumentos culturais
3. Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Reforços selectivos vindos do exterior (professor) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse intrínseco da tarefa - Motivação intrínseca da criança
4. Método	<ul style="list-style-type: none"> - Académico e transmissivo - Centrado no professor - Centrado na transmissão - Centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem pela descoberta - Resolução de problemas de investigação
5. Processo de aprendizagem concebido como	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança comportamental observável - Realizado através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> -Jogo livre e actividades espontâneas - Jogo educacional - Construção activa da realidade física e social
6. Etapas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Simples-complexas - Concretas-abstractas 	<ul style="list-style-type: none"> - Períodos de aprendizagem e de desenvolvimento
7. Actividade de criança	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar estímulos exteriores - Evitar erros - Corrigir erros - Função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento - Planificação - Experimentação e confirmação de hipóteses - Investigação - Cooperação e resolução de problemas
8. Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnosticar - Prescrever objectivos e tarefas - Moldar e reforçar - Dar informação - Avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar o ambiente - Escutar e observar - Avaliar - Planificar - Formular perguntas e interagir - Entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura - Investigar

9. Materiais	- Estruturados - Utilização regulada por normas emanadas do professor	- Variados, com uso flexível, permitindo a experimentação
10. Interação <i>Professor-criança</i> <i>Criança-criança</i> <i>Criança-material</i>	- Alta - Baixa - Baixa	- Alta - Alta - Alta
11. Tipos de argumento	- Pequeno grupo	- Individual - Pequeno grupo - Grande grupo
12. Avaliação	- Centrada nos produtos - Comparação das realizações das crianças individuais com médias	- Centrada nos processos - Interessada nos produtos e nos erros - Centrada na criança individual - Centrada no grupo - Reflexiva das aquisições
13. Modelos curriculares concretos (programas)	- DISTAR (Direct Instruction on Arithmetic and Reading) - DARCEE	- High/Scope - Kamii-De Vries - Reggio Emilia - Modena - Movimento Escola Moderna
14. Fontes teóricas	Pavlov Watson Skinner	- Piaget - Mead - Vygotsky - Bruner

Fonte: Oliveira- Formosinho, (2002 :126-128)

A investigação de Júlia Oliveira-Formosinho é essencialmente centrada na educação de infância, no entanto todos os itens se aplicam ao estudo, ou como gramática (usando a expressão da investigadora citada) das práticas da escola primária. Exceptuamos, obviamente, o ponto¹³ que remete para “Modelos curriculares concretos”, na medida em que não se desenvolvem na escola primária portuguesa, à excepção, por isso tão significativa, do Movimento da Escola Moderna – MEM. Os analistas da escola portuguesa são praticamente unânimes em considerar o modelo curricular do MEM, ou o movimento pedagógico MEM, como o único com uma organização e uma história marcante no ensino em Portugal.

O nosso objectivo não é fazer uma confrontação de métodos ou modelos de ensino, de escola tradicional ou inovadora, com intermináveis argumentos de discussão teórica, mas “centrar a discussão na análise de como e até que ponto as diferentes metodologias confrontadas permitem ajustar a ajuda pedagógica ao processo de construção de significados do aluno” (Coll, 1991:447).

Por outras palavras pretendemos centrar-nos na compreensão das práticas pedagógicas que melhor ajudam a integração e desenvolvimento de **todos** os alunos, sabendo de antemão que a escola tem de mudar, pois a persistência do modelo de uma escola homogénea e transmissiva, cuja origem remonta à criação da escola pública é um dos factores da desadaptação da escola à sua missão de “educação para todos”, de promoção do sucesso educativo e de combate à exclusão escolar (Barroso, 1998).

Concluindo estes dois capítulos de introdução teórica a este trabalho de investigação procurámos entender e questionar os fundamentos seculares do funcionamento do tempo escolar e as características pedagógicas do mesmo, como a fragmentação, repetição, homogeneidade. Ficámos com a ideia que interrogar os fenómenos temporais do ensino e da vida escolar – objectivo geral da investigação – pode agir como um fermento de transformação da prática pedagógica, dos papéis dos actores educativos e até da organização.