



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

TEMPO PARA COLABORAR?
OLHARES SOBRE O SIGNIFICADO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS
DOCENTES AO HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO

VANIA MARQUES CARDOSO
SÃO PAULO
2015

VANIA MARQUES CARDOSO

TEMPO PARA COLABORAR?

**OLHARES SOBRE O SIGNIFICADO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS
DOCENTES AO HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO**

Dissertação de Mestrado em Educação do
Programa de Mestrado em Gestão e Práticas
Educacionais - Linha de Pesquisa e de
Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES) -
da UNINOVE

Prof^a. Rose Roggero, Dra.- Orientadora

São Paulo, 2015

Cardoso, Vania Marques.

Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo. / Vania Marques Cardoso. 2015.

242 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Prof. Dr. Rose Roggero.

1. Gestão educacional. 2. Teoria crítica. 3. Trabalho docente na contemporaneidade. 4. Horário de trabalho coletivo na escola.

I. Roggero, Rose.

II. Título

VANIA MARQUES CARDOSO

TEMPO PARA COLABORAR?
OLHARES SOBRE O SIGNIFICADO E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS
DOCENTES AO HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO

Dissertação apresentada à UNINOVE Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES) – defendida para a Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Prof.^a. Rose Roggero, Dra.- Orientadora, UNINOVE

Membro: Prof.^a. Francisca Eleodora Santos Severino, Dra., UNINOVE

Membro: Prof.^a. Marineide de Oliveira Gomes, Dra., UNIFESP

São Paulo, 2015.

Dedico esta dissertação aos meus professores do Curso de Magistério, base impagável sem a qual nunca teria trilhado meus passos em educação e aos meus alunos, que me deram o significado e os sentidos do trabalho e do tempo na escola.

AGRADECIMENTOS

À UNINOVE pela oportunidade de cursar o mestrado;

A todos os professores do PROGEPE pelos ensinamentos;

À minha orientadora, Professora Dr^a. Rose Roggero, pela autonomia intelectual;

Ao meu grupo de pesquisa por me ajudar a ver as práticas educativas para além do cotidiano;

Aos docentes entrevistados, cuja disponibilidade possibilitou esta dissertação;

À minha irmã, Tania Marques Cardoso, à Rosa Mendroni e à Márcia Ota, pelo apoio.

RESUMO

A presente dissertação apresenta a pesquisa denominada “Tempo para colaborar? Olhares sobre o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo”. Objetivou-se desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração do referido horário. A pesquisa, fundamentada na teoria crítica, especialmente em T. W. Adorno, foi desenvolvida em 2014 e 2015 sobre o tema da relevância do horário coletivo de trabalho como prática social na escola, tendo por objeto de estudo o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo, discutido a partir do suporte legal, teórico e empírico. Problematisa como o cenário de trabalho contemporâneo impacta a escola e a visão docente da potencialidade de colaboração do e no horário de trabalho coletivo, qual o significado e quais sentidos sobre esse horário estão presentes nos discursos dos docentes, bem como quais propostas de intervenção que daí emanam. As hipóteses são que o cenário contemporâneo implica mudança permanente na sociedade e, portanto, na escola, intensifica o trabalho docente, instrumentaliza o tempo coletivo e a colaboração entre pares; que o significado social e os sentidos individuais atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo na escola se cruzam entre potencialidades e dificuldades de colaboração, geram uma percepção contraditória desse tempo como prática social no âmbito escolar; que os discursos dos docentes carregam possibilidades de intervenção para aumentar as potencialidades de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola. A metodologia da pesquisa empírica envolveu entrevista semiestruturada a dez docentes; a partir da análise do conteúdo dos discursos, constatou-se que as hipóteses se confirmam e os resultados permitem ver possibilidades capazes de se projetar em práticas passíveis de ampliar a colaboração no horário de trabalho coletivo e em aprofundamento da pesquisa.

Palavras-chave: gestão educacional, teoria crítica, trabalho docente na contemporaneidade, horário de trabalho coletivo na escola, colaboração.

ABSTRACT

This dissertation presents a research named 'Time to collaborate? Views on the meaning and sense teachers attribute to collective pedagogical work hours'. Our aim was to reveal teachers' subjective perception of the potential for collaboration during these work hours. The research, based on the Critical Theory school of thought, particularly T. W. Adorno, was completed during 2014 and 2015, approaching the theme of the relevance of collective pedagogical work hours as a social practice at school, focusing on the meaning and sense teachers attribute to them and discussed from its legal, theoretical and empirical perspectives. It approaches the way the contemporary work environment impacts school and teachers' views of the potential for collaboration of collective work hours and during these hours, how the meaning and sense of these work hours are translated into teachers' discourses and the proposals for intervention that derive from their discourses. Hypotheses include the ones according to which the contemporary scenery implicates permanent social change and, thus, change at school; that it overburdens teachers, reduces collective pedagogical work and collaboration between peers to the state of usefulness; that the social meaning and the individual sense teachers attribute to their collective pedagogical work hours at school are in an intersection between collaboration potentialities and difficulties and generate a contradictory perception of these work hours as a social practice at school; that teachers' discourses are full with possibilities of intervention to intensify collaboration potentialities in the collective pedagogical work hours at school. The empirical research methodology involved semi-structured interviews with ten teachers and, from the analysis of their discourse contents, hypotheses were confirmed, and the results allow envisaging possibilities that may be projected in practices to expand collaboration during the collective pedagogical work hours and in further research.

Keywords: education management, critical theory, contemporary teaching work, collective pedagogical work hours at school, collaboration.

Formatado: Inglês (Estados Unidos)

RESUMEN

Esta disertación presenta el estudio denominado: ¿Tiempo para colaborar? Las miradas sobre el significado y los sentidos atribuidos por parte de los docentes al horario de trabajo colectivo. Se tuvo como objetivo desvendar la percepción subjetiva de los docentes sobre el potencial de colaboración del referido horario. El estudio, fundamentado en la teoría crítica, especialmente en T. W. Adorno, se desarrolló entre 2014 y 2015 sobre el tema de la relevancia del horario colectivo de trabajo como práctica social en la escuela, teniendo como objeto de estudio el significado y los sentidos atribuidos por los docentes al horario de trabajo colectivo, discutido a partir de la base legal, teórica y empírica. Problematisa la forma en que el escenario de trabajo contemporáneo tiene impacto sobre la escuela y la visión docente de la potencialidad de colaboración del horario de trabajo colectivo y en él, cuál es el significado y qué sentidos sobre ese horario están presentes en los discursos de los docentes, así como qué propuestas de intervención emanan de eso. Las hipótesis son que el escenario contemporáneo implica un cambio permanente en la sociedad y, por lo tanto, en la escuela, intensifica el trabajo docente, instrumentaliza el tiempo colectivo y la colaboración entre pares; que el significado social y los sentidos individuales atribuidos por los docentes al horario de trabajo colectivo en la escuela se cruzan entre potencialidades y dificultades de colaboración, generan una percepción contradictoria de ese tiempo como práctica social en el ámbito escolar; que los discursos de los docentes contienen posibilidades de intervención para aumentar las potencialidades de colaboración en el horario de trabajo colectivo en la escuela. La metodología del estudio empírico envolvió una entrevista semi-estructurada a diez docentes; a partir del análisis del contenido de los discursos, se constató que las hipótesis se confirman y los resultados permiten ver posibilidades que pueden proyectarse en prácticas que permiten ampliar la colaboración en el horario de trabajo colectivo y profundizar el estudio.

Palabras clave: gestión educacional, teoría crítica, trabajo docente en la contemporaneidad, horario de trabajo colectivo en la escuela, colaboración.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - ENTRE A LEI E A PESQUISA – O MESMO TEMA, DIVERSOS OLHARES.....	14
1. O SUPORTE LEGAL	14
2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA	19
2.1 <i>TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA</i>	19
2.2 <i>TEMPO COLETIVO DE TRABALHO NA ESCOLA</i>	24
2.3 <i>HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA</i>	26
3. O OBJETO ILUMINADO	31
CAPÍTULO II - O TEMPO DA CONTEMPORANEIDADE INVADE O ESPAÇO ESCOLAR.....	33
1. O TRABALHO E O TEMPO EM TRANSFORMAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	37
2. TRABALHO NA ESCOLA EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS	41
3. TEMPO DE TRABALHO DOCENTE EM COLABORAÇÃO	47
4. REFLEXÕES CRUZADAS.....	51
CAPÍTULO III - O HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO, TEMPO QUE ESCORRE NA ESCOLA E NA SUBJETIVIDADE DOCENTE.....	55
1. SIGNIFICADO E SENTIDOS	55
2. A PESQUISA	57
2.1 <i>O ROTEIRO</i>	58
2.2 <i>AS ENTREVISTAS</i>	59
2.3 <i>A ANÁLISE DOS RESULTADOS</i>	60
CAPÍTULO IV - APONTAMENTOS SOBRE OS DISCURSOS.....	63
1. AS PRIMEIRAS LEITURAS.....	63
2. CATEGORIZAÇÃO	92
2.1 <i>PARES ANTAGÔNICOS</i>	92
3. INTERPRETAÇÃO	98
3.1. <i>O SIGNIFICADO</i>	98
3.2 <i>OS SENTIDOS</i>	110

3.3 AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	151
APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	153
APÊNDICE 3 – CATEGORIZAÇÃO.....	213

INTRODUÇÃO

A presente dissertação nasceu das repetidas vezes que a frase: “ — Não dá tempo! ” retumba aos ouvidos da pesquisadora há mais de 30 anos na docência ou no suporte docente, quando diante de tarefas acumuladas, no planejar a ação ou no repensá-la em torno dos desafios, revelando um sentimento de impotência sobre o tempo, especialmente no trabalho coletivo da escola, sobreposto pela esfera individual.

Inserida na Linha de Pesquisa e de Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES), investiga o significado e os sentidos atribuído pelos docentes ao horário de trabalho coletivo na escola, perpassando sua identidade profissional contemporânea envolta nas políticas regulatórias que determinam um horário específico para o trabalho coletivo. Inspirando-se em Vygotsky, o significado social do horário de trabalho coletivo na escola é tratado como categoria imbricada a dos sentidos (subjetivação do significado com caráter singular e simbólico) que esse horário produz em cada docente.

Dessa forma, preocupação da pesquisadora ao longo da sua vivência em diferentes sistemas de educação pública e não pública desde os anos de 1980, a relevância do horário de trabalho coletivo como prática social na escola, se coloca como tema desta pesquisa, dando origem ao objeto: o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo.

Destarte, ao buscar o significado e os sentidos atribuídos no dizer dos sujeitos da pesquisa, sustenta-se a discussão sobre esse tempo coletivo de trabalho, desvendando possíveis formas de materializá-lo como ação colaborativa na escola. Assim, serão os próprios docentes que fundamentarão elementos para uma intercessão recomendável sobre o horário de trabalho coletivo, a partir da sua realidade em torno dos problemas levantados, porque, como nos mostra Certeau (1997), o cotidiano reinterpretado fundamenta a intervenção.

A problematização suscitada para a compreensão do objeto levaram aos questionamentos de como o cenário de trabalho contemporâneo impacta a escola e o trabalho coletivo dos docentes? Que significado e sentidos sobre o potencial colaborativo do horário de trabalho coletivo estão presentes nos discursos dos docentes? Quais propostas de intervenção para melhorar a qualidade do tempo no horário de trabalho coletivo daí emanam?

As hipóteses, “formuladas como respostas provisórias” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.104) às questões da problematização são:

- O cenário contemporâneo implica mudança permanente na sociedade; portanto, na escola, intensificando o trabalho docente, instrumentalizando o tempo coletivo e a colaboração entre pares.
- O significado social e sentidos individuais atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo na escola se cruzam entre potencialidades e dificuldades de colaboração, geram uma percepção contraditória desse tempo como prática social no campo escolar entre a adaptação e a autonomia.
- Os discursos dos docentes carregam possibilidades de intervenção para aumentar as potencialidades de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola.

Diante desse contexto, desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola foi o objetivo geral de pesquisa que abarca o conjunto de questões levantadas, destacando o conteúdo intrínseco estudado. Desmembrado em objetivos específicos para desenvolver a pesquisa e confirmar ou refutar as hipóteses de partida:

- Pesquisar o impacto das mudanças contemporâneas no significado social e no sentido individual do trabalho e do tempo de trabalho e seu impacto na escola.
- Demonstrar a relação potencial entre colaboração e horário de trabalho coletivo na escola a partir do levantamento acadêmico.
- Verificar que significado e sentidos os docentes atribuem ao horário de trabalho coletivo na escola como prática social capaz de potencializar a colaboração entre os pares e abstrair da subjetividade docente possibilidades de intervenção para aumentar as potencialidades de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola.

O referencial teórico foi a “Teoria Crítica”, especialmente Adorno, com quem se partilha a perspectiva de educação como potencial prevenção às formas de coisificação do homem na medida em que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13) e a afirmação da escola, entrelaçada na sociedade, morada colidente do germe do avanço e da regressão. Desse modo, considerou-se o horário de trabalho coletivo, aprioristicamente prática social passível de avanço; portanto, momento de esclarecimento que pode libertar o pensamento daquilo que o coloca à mercê do praticar sem compreender.

Todavia, ao se colocar os olhos desse referencial sobre o horário de trabalho coletivo na escola, várias fontes de contradição são vislumbradas:

- Tempo emanado de autoridades externas e com significado formal de lei que pode fazer os docentes incorporá-lo como espaço do livre pensar e percebê-lo apenas como adaptação profissional.
- Manutenção da ideia do grupo de pertença como enquadramento cego e assunção da sua própria opinião.
- Revelação da incômoda “educação pela dureza” - relação proporcional entre elevação do mérito e insuportabilidade do trabalho – na qual esse tempo pode submergir como prática indiferente.
- Identificação do potencial desse espaço como parte da emancipação objetiva e subjetiva que supera a racionalidade temporal na sociedade contemporânea.

Na mesma sintonia, entre as dúbias possibilidades de subjetivação, fundamentada na desarticulação entre processo de trabalho social e processo de formação cultural, observam-se os olhares docentes sobre o horário coletivo na escola.

Além disso, foram integrados outros autores como visita crítica à produção no tema em estudo, para permitir analisar dois eixos: o trabalho e o tempo em transformação na sociedade e, o trabalho e o tempo docente na escola contemporânea. No primeiro eixo, destacam-se Bauman, Elias, Hall e Sennet, no segundo, Hargreaves, Sacristán, Enguita e Tardif.

Como revelação da recolha de referências de pesquisas recentes no Brasil foram levantados vários trabalhos que enfocam o tema ou o circulam, considerando como critério de seleção abordar a relevância do tempo no trabalho coletivo da escola e/ou discutir propriamente o horário de trabalho coletivo como prática institucional e o suporte legal acerca da temática. Esse conjunto de olhares amplia a visão sobre a forma de realizar o trabalho coletivo na escola diante da complexidade da profissão docente.

Para tanto, a dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, deposita-se um olhar sobre os diversos olhares que a lei e a pesquisa têm colocado sobre o horário de trabalho coletivo na escola para destacá-lo como prática social que vem sendo implantada nas escolas do Ensino Básico, especialmente nas redes públicas.

No segundo capítulo, discute-se como a contemporaneidade invade o espaço escolar, situando o tempo e as relações de trabalho, principalmente as de colaboração em transformação na sociedade, que se reproduzem na escola e na docência.

No terceiro capítulo, descreve-se a pesquisa empírica - as premissas metodológicas, o instrumento e a interpretação de resultados a partir de categorias analisadas nos discursos da

amostra de docentes que realizam o horário de trabalho coletivo, desde o nível Infantil ao Médio – que permitiu absorver a subjetividade dos entrevistados para compreender como dão significado a esse horário e que sentidos pessoais lhe atribuem.

No quarto capítulo, apresentam-se os apontamentos sobre os discursos interpretados à luz do referencial teórico e possibilidades de intervenção para efetivar o horário de trabalho coletivo na escola como tempo de colaboração entre docentes no contexto escolar, presentes, de forma implícita ou explícita, nos discursos dos entrevistados.

Como considerações finais, fechando o tema, são apresentadas reflexões que enlaçam o referencial teórico, os documentos estudados e os resultados da pesquisa realizada para apontar possíveis rumos para futuras investigações.

CAPÍTULO I - ENTRE A LEI E A PESQUISA – O MESMO TEMA, DIVERSOS OLHARES

Tendo por objetivo desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola, nesta pesquisa, traçou-se a hipótese de que várias implicações do cenário contemporâneo atingem o trabalho docente, instrumentalizando o tempo coletivo e a colaboração entre os pares, sendo que o significado social e os sentidos individuais sobre o horário de trabalho coletivo na escola é contraditório, entretanto os discursos são carregados de possibilidades de intervenção para ampliar potencialidades de colaboração nesse horário.

Nessa direção, buscam-se vários olhares para iluminar o objeto da pesquisa, o suporte legal que fundamenta a reserva de um tempo de trabalho coletivo para os docentes na escola e, as reflexões já realizadas no mesmo campo temático, num apanhado crítico de trabalhos (RUIZ, 1979), de modo a reconhecer na pesquisa a potencialidade de superar a observação empírica e adentrar o interpretativo, alocando o olhar sobre o real para perscrutar causas.

No levantamento de suporte legal, observou-se como o tempo coletivo de trabalho na escola vem sendo instituído na legislação brasileira. No âmbito da produção acadêmica, elencou-se dissertações, teses ou artigos com pesquisas em diferentes tipos de escolas nos últimos vinte anos (período de normatização da reserva de horário específico para que os docentes trabalhem coletivamente), divididas em três blocos temáticos: trabalho coletivo na escola, tempo coletivo de trabalho na escola, horário de trabalho coletivo.

1. O SUPORTE LEGAL

No Brasil, nos anos de 1980, o tempo de preparação de aulas, ainda sem caráter coletivo, representava incentivo remuneratório pago a título de sua realização, percebida como parte do exercício profissional pelos docentes. A partir dos anos de 1990, esse tempo vai sendo regulado como parte específica da jornada docente, fundamentado em um discurso de produtividade pedagógica dos sistemas de ensino, como resposta às pressões sociais por melhoria de qualidade educacional.

O horário de trabalho coletivo como tempo remunerado foi apontado na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96): o artigo 67 legislou que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes direitos de aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e

avaliação, incluído na composição da jornada de trabalho docente para efetivação de medidas determinadas pelas políticas educacionais e pela própria escola.

A Resolução n.º 3, em 8 de outubro de 1997, fixou diretrizes para os planos de carreira e remuneração para o magistério (estados, municípios e distrito federal) e definiu - Art. 6º. IV, a jornada de trabalho docente até quarenta horas, com vinte e cinco por cento do total da jornada como horas de atividades destinadas a preparar o trabalho didático e avaliá-lo, a reuniões pedagógicas, colaboração com a administração escolar, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional em torno da proposta pedagógica de cada escola.

A Lei Federal n.º. 11.738, de 16 de julho de 2008 deliberou que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Art. 2, § 4º). Polêmico, o parágrafo teve sua constitucionalidade questionada - especialmente, porque confrontou os municípios com uma elevação de despesas com o magistério. Entretanto, confirmada na negação desse ponto específico da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4167, em 27/04/2011 - repercutiu, especialmente nos sistemas públicos de educação, na efetivação do horário de trabalho coletivo, colocando o docente em interação com a escola como um todo institucional e não apenas com o aluno.

Considerando que a União não tem competência constitucional para tratar jornada de trabalho de forma específica, porquanto a jornada não foi tratada de forma isolada e, embora prevista a proporcionalidade na Lei 11.738/08, mormente localizada na condição de parágrafo, vincula-se à norma contida do caput do artigo que tratou do piso profissional nacional, descreveu como as horas de trabalho docente se dividem: dentro ou fora da sala de aula, fixando-as como parâmetro do piso salarial e não estabelecendo a forma para sua organização, tampouco seu significado na melhoria do ensino. Embora o Supremo Tribunal Federal, na ADI 4167, tenha mantido o terço de jornada como mínimo para a melhoria do ensino e redução das desigualdades regionais, colocando-lhe o significado genérico de trabalho coletivo extraclasse, mantém a margem estabelecida pelo diploma federal julgado para que os entes federados implantem a jornada, desde que não se ultrapassem o teto de 40 horas semanais.

Dessa forma, a implantação da Lei 11.738/08 pode manter a jornada anterior do docente, diminuindo o tempo de interação com os educandos ou dilatá-la como horário de trabalho coletivo. A primeira opção considerou as atividades previstas de preparação, avaliação, projetos educativos ou comunitários, formação, pesquisa etc. como exercício solitário do docente, e tende, de antemão, ampliar o terço da jornada para a responsabilização

individual, arriscando deslocá-lo da escola como organização complexa cuja cultura organizacional implica trabalho conjunto. Representava ao sistema, igualmente, um esforço financeiro e de gestão para complementar o tempo do aluno com outros profissionais. A segunda, com menor ônus financeiro (a remuneração do terço de jornada como horário de trabalho coletivo) apresentou-se com maior potencial para consolidar a valorização docente por meio de formação e acompanhamento, mas arriscou mantê-lo como tempo abstrato que apenas intensifica o trabalho docente, agora expandido para a escola como um todo institucional e nem sempre com processos e resultados efetivos.

O Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que propôs a reelaboração da Resolução CNE/CEB nº 3/97, longo e genérico, enfatizou a jornada como elemento constitutivo da valorização do magistério, conjuntamente com a carreira e o piso salarial, advogou a criação de tempos formativos com o terço sem interação com o aluno, envolvendo o profissional na elaboração dos planos escolares e na formação continuada em serviço. O referido Parecer aumentou as responsabilidades e expectativas dos próprios docentes sobre o seu trabalho, intensificando-o. Embutiu tarefas de gestão, educação e formação introjetadas nos projetos político-pedagógicos das escolas e das redes de ensino, mas, contraditoriamente, o citado diploma incentivou a dedicação exclusiva em única unidade escolar, preferencialmente em tempo integral máximo de quarenta horas semanais e obrigou a previsão formativa em serviço.

Com caminho semelhante, a Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010, que substituiu a Resolução 3 de 1997, fixou as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração para o conjunto dos profissionais do magistério da Educação Básica pública, no rastro do referido Parecer, indicou a correlação da carreira dos educadores com as demais políticas educacionais que ampliam a função social da escola (gestão democrática, financiamento, currículo, formação, avaliação e às condições de trabalho); portanto, expondo a segunda forma de implantação discutida como mais adequada às necessidades dos sistemas de ensino.

O desenvolvimento da carreira docente ficou vinculado à compreensão da escola como direito e a Resolução nº 5/2010 discutiu a composição da jornada como dividida em duas partes: uma dedicada à função específica e outra às tarefas de gestão, educação e formação, segundo o projeto político-pedagógico da escola, integrada às iniciativas de formação inicial e continuada da União, reforçando a intensificação do trabalho docente e colocando o horário de trabalho coletivo como heterônomo, espaço formativo prescrito, no qual o docente é objeto de programas previamente desenhados como solução de melhoria de qualidade.

Foram promulgados os pareceres CNE/CEB nº 9/2012 de 2 de abril e CNE/CEB nº 18/2012 (que homologado em 1º/08/2013, manteve as linhas gerais do anterior) visando

contribuir para solucionar os problemas gerados na implementação da Lei nº 11.738/2008. O texto dessa legislação, advogou-se resultado de participação popular pelas propostas de vários órgãos representativos da categoria docente, dos municípios, dos estados e da sociedade e as preocupações da “Conferência Nacional da Educação” (CONAE) de 2010 que absorveu, mas declarou-se insuficiente para esgotar as questões suscitadas, sem, alcançar, portanto o seu objetivo.

Houve avanço quando se reconheceu, nesses pareceres, que o tempo médio destinado às atividades extraclasse é baixo e que, a própria Lei nº 11.738/2008, até aquele momento não efetivou um horário de trabalho coletivo na escola como possibilidade de aperfeiçoamento docente, sugerindo, inclusive, uma maior integração formativa das universidades no contexto escolar para aproximar a teoria e as práticas pedagógicas. No entanto, a condição docente manteve-se regredida quando, os mesmos documentos legais sugeriram a implantação gradativa da Lei Federal, apesar de promulgada dois anos antes, refletindo uma não obrigatoriedade do seu cumprimento imediato.

A ampliação da jornada de trabalho colocada, aprioristicamente, como combate à alienação do trabalho docente, é reforçada nos pareceres nº 9/2012 e nº 18/2012 como forma de diminuir as despesas pelos sistemas de ensino, por exemplo, pela redução do adoecimento ou de cumprir incumbências previstas em lei ou tarefas vinculadas apenas ao projeto político-pedagógico da escola, sem iluminar o docente pelo holofote de sujeito do seu próprio tempo.

Esse caminho, quase demagógico, que a legislação percorreu, afirmou a educação em sua especificidade de formar pessoas e o trabalho docente como elemento mais importante do processo educativo. No entanto, simultaneamente, colocou o cumprimento do terço de jornada como voltado, apenas, ao planejamento dos sistemas de ensino, evidenciando uma perspectiva de valorização instrumental do magistério, contrária ao que os próprios diplomas legais apontaram defender com base na “teoria marxista do valor” (p. 8 do Parecer nº 9/2012 e p.10 do Parecer nº 18/2012 - CNE/CEB), o trabalho como processo central na construção histórica e cultural da liberdade humana diante da natureza, contraposto à alienação gerada pela sua mercantilização no sistema capitalista.

Sustentados na contradição apontada, a resolução 5/2010 e os posteriores pareceres, últimos diplomas de orientação sobre a Lei nº 11. 738/2008, contradisseram-se, também, quando, criticando os métodos gerenciais da empresa privada (sem explicitá-los conceitualmente) e afirmando-os presentes na escola capitalista, propõem uma organização temporal da docência (dois terços com aluno e um terço sem) que, necessariamente, não apropria o docente dos processos educativos, reduzindo-o a formulador de projetos

pedagógicos para melhoria da produtividade dos sistemas, independentemente das condições de trabalho, cujos padrões não definem.

Além do suporte legal que trata, especificamente, o horário de trabalho coletivo, as leis nº 10.172/01 e nº 13005/14 que definiram os planos decenais de educação, trataram transversalmente a valorização docente, ainda que, por vezes, circunscrita ao instrumentalizar a universalização da educação básica, descolada da pesquisa e das condições objetivas e subjetivas de seus sujeitos.

O Plano Nacional da Educação - PNE de 2014, aborda diretamente a questão da jornada na meta 17 – prevendo a sua ampliação gradual com vista à atuação do docente em único estabelecimento escolar, mas as várias estratégias que coloca, especialmente no campo da valorização dos profissionais, distanciam-se das realidades dos sistemas que as aplicarão de fato. Sem conter muitos avanços na discussão, implantação e concretização do horário de trabalho coletivo na escola, reforçou legislação anterior e prescreveu investimento em formação, sem, no entanto, sugerir a sua forma ou temporalidade.

É necessário reconhecer no suporte legal um avanço, mesmo porque o processo resultou de participação da categoria profissional, especialmente das entidades sindicais que representam os docentes, uma conquista de reivindicação antiga, com significado de melhoria das condições nas quais o docente atua e potencial formativo, abrindo possibilidade para a ação coletiva na escola se ampliar e a preparação e melhoria serem valorizadas como parte da atividade docente.

Mas a legislação, produzida sobre o horário de trabalho coletivo, representa força prescritiva com significação ambígua. Ao mesmo tempo em que valorizou o docente, garantindo tempo remunerado para as várias demandas que foram se colocando, contribuiu para intensificar o trabalho docente pelas elevadas expectativas para esse tempo e incorporação de novas dimensões, por exemplo, aspectos sociais dos alunos que interferem na aprendizagem, faltas, evasão, diversidade cultural, inovações tecnológicas, incremento de trabalho administrativo e uma formação instrumental que incentiva a busca por níveis inalcançáveis de “perfeição” pedagógica, como Hargreaves (1995) observou, ou, inversamente, promove ausência de compromisso, reforçando resistências, tornando esse horário desenhado artificialmente pela lei, produtor mais de adaptação que de autonomia na significação profissional.

O texto, contexto e subtexto da lei colocaram em risco a riqueza do horário de trabalho coletivo, voltado para a partilha de experiência passível de transferência e generalização, pode causar um falso sentimento de agregação e coletividade, além de reduzir o saber docente às

situações de trabalho, legitimando um cotidiano alienado, fragmentando o conhecimento e envolvendo a teoria em um manto de racionalidade instrumental; enfim, considerar o saber da docência como se de qualquer mercadoria se tratasse, produto em obsolescência. O horário de trabalho coletivo na escola é, assim, convertido em “pseudoatividade”, conjunto de “[...]atividades aparentes, ilusórias, para satisfações compensatórias institucionalizadas[...]” (ADORNO, 1995b, p.78), que enquadra os docentes numa auréola de livre escolha quando, de fato, a previsão desse tempo está simplificada às incumbências normatizadas que o tutelam, subtraindo-lhe autonomia.

2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA

No afã de localizar dissertações, teses e artigos que abordam a questão do tempo e sua relação com a escola contemporânea, especialmente nos últimos 20 anos - período em que as discussões sobre o horário de trabalho coletivo na escola se acirraram, dirigiu-se a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - IBICT; por meio de expressões correlatas: trabalho coletivo na escola, HTPC, ATPC, hora-atividade, horário de trabalho coletivo, horário coletivo na escola e a pesquisa foi classificada por ordem crescente do ano de realização.

A leitura dos estudos, das conclusões delineadas e do arcabouço bibliográfico destacou 3 teses e 17 dissertações sobre o tema, divididos em três subtemas - no primeiro, trabalho coletivo na escola, tempo coletivo de trabalho na escola e horário de trabalho coletivo - situados em ordem cronológica, tendo em vista que a complexidade da discussão sobre horário de trabalho coletivo foi se ampliando ao longo do tempo, desde seu surgimento isolado em um ou outro sistema até configurar-se como prática social instituída.

2.1 TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

A dissertação de Viriato (1995) sobre a escola-padrão no Estado de São Paulo que destacou a importância da promoção do trabalho coletivo pelo diretor para estabelecer condições de manter um corpo docente estável, motivado e consciente dos objetivos comuns. Observando diversas limitações dos diretores das escolas-padrão na promoção de uma mediação que, de fato, coletivize o trabalho, seus processos e resultados, configura o trabalho coletivo docente como manifestação dos vários “eus” no grupo, espaço de coautoria e

participação por iniciativa livre e nunca mera concessão da gestão, sob pena de tornar-se uma participação falsa ou apenas institucionalizada.

Vasconcelos (1998) analisou um processo de estabelecimento de trabalho docente coletivo em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte e constatou a relevância de três elementos que o favoreceram: o processo de elaboração do projeto político pedagógico (documento construído pela coletividade escolar); a participação da direção escolar na dimensão educativa e a presença de um trabalho em equipe. Apresentando os impasses vividos pelas professoras diante do tempo, avaliação e o saber escolar (componentes que caracterizam a especificidade da escola) na implantação do projeto político-pedagógico da Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte, destacou a qualificação profissional em serviço como fator aglutinador do grupo de professores em torno de preocupações com o sucesso escolar do aluno.

O artigo “O Trabalho Coletivo na Escola” (ALONSO, 2002) comentou esse tempo como condição necessária para a formação do cidadão numa sociedade democrática. Considerado como mais antigo nas empresas, o trabalho coletivo é observado pelo autor como princípio incentivado dentro dos limites dos interesses empresariais, entretanto, na escola visto como preocupação recente e nem sempre compreendida pelos profissionais que acreditam ser perda de tempo ou tarefa suplementar.

Ademais, citando os trabalhos de Fullan e Hargreaves (2000), os quais fundamentaram que essa “cultura do individualismo”, resultado de culturas organizacionais na escola que não apoiam mudanças ou fornecem realimentação, isolando os docentes, emperra a autoavaliação crítica do docente. Destarte, é defendido, no artigo, um trabalho coletivo na escola negociado no grupo e com a direção que o lidera, organizado em torno de cronogramas e pautas prévias com temas aglutinadores de diferentes ordens, desde a busca de soluções para problemas rotineiros até proposições amplas (integração curricular, alterações no sistema de avaliação etc.), favorecendo a participação de todos, articulando as contribuições e elaborando sínteses que mantenham a coesão grupal.

Na tese de doutorado de Varani (2005) ficou demonstrado que a organização do trabalho docente coletivo pode ser instaurada na escola de forma não obrigatória. O estudo, realizado com um grupo de professores, entre 1980 e 1995, indicou que as táticas coletivas instaladas nos interstícios dos espaços instituídos na organização escolar representaram, naquele caso, uma forma de resistência docente diante das políticas públicas descontínuas, tornando os professores autores de suas vidas profissionais. Desse modo, a pesquisa explicitou que o trabalho coletivo instituinte na escola no micro, no cotidiano, no corredor,

nas conversas da sala dos professores, nos intervalos e sem intenção formativa específica ou vínculo com agente externo (a academia de Ensino Superior, a direção da escola, ou uma política governamental) é tão ou mais fundamental do que os espaços instituídos com essa intencionalidade.

Em 2007, Varani apresentou com Geraldi, no IV Simpósio Trabalho e Educação, a mesma pesquisa, destacando a importância das histórias dos sujeitos para a vinculação profissional na escola como um todo e a criação de um contexto propício à realização humana, revestindo a diversidade de ideias e representações de novas formas de conduta possíveis.

Na mesma linha dos dois trabalhos anteriores, Malavasi (2006) discutiu como se institui o trabalho coletivo no cotidiano da escola a partir da dimensão estética. Sua dissertação valoriza os sentidos construídos pelos docentes a partir da ressignificação da ação e da relação ética e estética com o mundo, construindo espaços coletivos que rompam com o cotidiano escolar instituído.

Na dissertação de Vicentini (2006) “O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores”, foram identificadas situações de trabalho coletivo para além das predeterminadas, apresentando-se formatos mais ou menos formais que demonstraram que trabalhar coletivamente pode gerar colaboração quando as relações são voluntárias, emanam da atribuição pelo docente de valor ao seu próprio trabalho, espontâneas e não constroem, se promovidas externamente.

No seu artigo “Os Conflitos entre os Discursos de Professores e Acadêmicos ao Produzirem Materiais Curriculares Educativos em um Grupo Colaborativo” , Santana (2011), à semelhança das reflexões da dissertação citada anteriormente, interpretou o trabalho em colaboração como uma modalidade formativa de apoio mútuo para atingir objetivos com corresponsabilidade. A autora destacou que os estudos vêm demonstrando que a colaboração precisa ser construída ao longo do tempo, com objetivos delineados em interação, valores partilhados e vários olhares sobre o mesmo objeto de estudo ou ação, criando um contexto propício ao desenvolvimento profissional.

“Trabalho coletivo em educação: o desafio para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo” é o tema sobre o qual dissertou Oliveira (2006), desvelando, a partir da análise do praticado em uma escola do município de São Paulo, as possibilidades e entraves para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola. A partir da ideia de que o próprio trabalho humano é social, a pesquisa observou o trabalhar coletivamente como processo em construção pelos docentes e

outros profissionais da educação, sujeitos humanos e históricos que, rompendo com a cultura individualista imposta, apropriam-se dos espaços facilitadores nas políticas públicas, desenvolvem-se como profissionais e beneficiam os alunos, porque, trabalhando juntos, projetam valores positivos e quebram a função reprodutora do ensinar.

Com prisma semelhante aos trabalhos anteriores, Dias (2008) defendeu em sua dissertação que a construção do trabalho coletivo na escola - instituição marcada pela hierarquização e fragmentação - é um processo de reconstrução da identidade individual dos atores por meio da prática coletiva que dá significado e sentido à ação conjunta. Por isso, a mera institucionalização do trabalhar coletivamente apareceu como insuficiente, e destacou-se condições para tal coletivização: conjuntura política favorável à organização de processos associativos, ambiente de estímulo à participação social, orientação para objetivos compartilhados, ausência de controle e regulação de condutas e sentimento de esperança em um mundo melhor, mudando mentalidades para promover práticas democráticas.

Dessa maneira, a dissertação, citada anteriormente, registra dinâmicas das relações do dia a dia docente na sua complexidade, teia (de saberes, laços e vínculos) criadora de cultura do grupo que poderá divergir da cultura institucional vigente, porque as práticas resultam das relações entre significados e valores na trajetória histórica do docente e o cotidiano escolar que enfrenta; advogando que o trabalho coletivo será uma construção, aprendizagem ou conquista que exige mudança, participação e revisão de princípios.

Lancillotti (2008), na tese que escreveu, discutiu o trabalho docente com um viés histórico e, embora não trate o trabalho coletivo na escola como foco principal, o seu trabalho permitiu inferir que trabalho imaterial na docência sofre, ainda, um lento impacto dos avanços tecnológicos e da simplificação profissional que promovem, preservando, desse modo, um papel de sujeito, enquanto a realização do trabalho entre os pares, impacta, imediatamente a todos e cada um, podendo o trabalhar em conjunto ser antídoto contra a alienação profissional contemporânea.

Bolzan e Powaczuck apresentaram artigo no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, em 2009, no qual refletiram sobre a produção da profissão docente como rede de relações que permitem a aprendizagem da docência nas Instituições de Educação Superior (IES). Então, constataram que a reflexão compartilhada no trabalho coletivo na atuação profissional é a base da referida rede que se dá por intermédio da tecnologia informática que permite a troca de informações e experiências profissionais.

Com coincidência de significado com trabalho desta pesquisa, Araújo (2011), subsidiada pela perspectiva metodológica da epistemologia qualitativa de Rey (2003) identificou em uma escola pública do Distrito Federal a subjetividade social (produção simbólica do sujeito a partir da história e das circunstâncias sociais de sua experiência na sociedade) sobre o trabalho coletivo. Essa produção é, segundo a pesquisadora, influenciada por um conjunto de fatores que geram conflito, distanciando os docentes e tornando formais as interações; por isso, advoga que o exercício da coordenação pedagógica é imprescindível no ambiente escolar, na medida em que é potencialmente propulsor da intersubjetividade como elemento estruturante da ação coletiva.

Na dissertação “Trabalho coletivo entre docentes em escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte - concepções, permanências e rupturas” de Boy (2011), foi discutido o trabalho docente como construção histórica que, reproduzindo o significado social do capitalismo industrial, impõe ritmos, investimento de força, desgaste profissional e valores individualistas como para os demais trabalhadores. Nesse panorama, analisou o texto, o trabalho coletivo gera contradição entre relações individualizadas e o objeto da atividade docente, em si própria, coletiva, na medida em que envolve o ser humano em sociedade.

Simultaneamente, na pesquisa referida, evidenciou-se o paradoxo entre a regulação do trabalho docente que parece levar à autonomia ao lado de um elevado controle (por meio da demarcação do tempo, das avaliações externas, do currículo nacional etc.) e a responsabilização que intensifica o peso subjetivo do trabalhar com uma dura exigência temporal (redução do descanso; falta de tempo para atualização, preparação do trabalho ou envolvimento em planejamento de longo prazo; aumento das responsabilidades de cunho social da escola e necessidade de inovação; incremento do trabalho administrativo).

O primeiro subtema “Trabalho coletivo na escola”, estudado em várias situações e com metodologias variadas (entrevistas, observação, estudos de caso), mostra o quanto esse tipo de trabalho é ancorado, ora no projeto político-pedagógico (PPP), ora nos profissionais de suporte (diretor, coordenador), ora no próprio tempo, marcado pelo maior ou menor envolvimento livre do docente, diante da intensificação que representa. Nas várias pesquisas, identificou-se que trabalhar coletivamente na escola é complexo; no interstício entre o almejado e o realizado, nas dificuldades envoltas em lutas cotidianas pelo poder na escola, na pouca convivência, na reduzida participação no campo decisional e concluem que, mesmo diante da demanda de trabalho conjunto, as ações, relações e interações diárias podem não favorecer a sua realização, torná-lo interação formal e perder a intersubjetividade que carrega aprioristicamente.

Ao discutirem o trabalho coletivo docente como construção histórica, os autores pesquisados indicaram que trabalhar coletivamente se vai construindo, com e apesar daquilo que se institui como prescrito e obrigatório. Apontaram aí, contradições entre o tempo escasso, as exigências, as condições e o objeto da escola, em si próprio coletivo e desvendaram formas de adaptação e resistência utilizadas (grupos informais de troca por meio de conversas nos vários espaços e tempos: no corredor, na sala dos professores, nos intervalos sem intenção formativa específica; pouca participação no horário de trabalho coletivo, silêncio, atividades paralelas) para superá-las, nem sempre com sucesso.

2.2 TEMPO COLETIVO DE TRABALHO NA ESCOLA

Malavazi (1995) descreveu, em sua dissertação, a experiência de trabalho coletivo na construção do projeto político-pedagógico (PPP) em uma escola em Campinas. A autora constatou que a percepção temporal coletiva para registros na construção do PPP é diferenciada entre os docentes: alguns acreditam que a exigência de tempo é baixa, outros consideram que é exigido um tempo significativo e outros sentem falta de tempo para discutirem as orientações ou cumprirem as etapas propostas; todos reconhecem que o trabalho coletivo na construção coletiva do PPP e os registros produzidos representam um "ganhar tempo". Entretanto, quando há pressão de prazos, o PPP torna-se mero documento obrigatório com imposição de um tempo externo que exige adaptação dos docentes às imposições legais, ancorada na fragilidade formativa de muitos deles e, principalmente no limite do trabalho no capitalismo, individualizado e com acirrada competitividade.

O trabalho que Vieira (2000) relatou na pesquisa “O espaço-tempo escolar no cotidiano da escola” numa escola pública de porte médio situada em Minas Gerais, estudou como os docentes organizavam o espaço-tempo na educação infantil e tratou a questão temporal como elemento da constituição das relações de poder na escola pela imposição de rotinas e controle permanente da temporalidade, reproduzindo mecanismos de regulação dos comportamentos sociais. Embora não trate especificamente do tempo coletivo, a descrição dos resultados pesquisados, referenciando-se em Norbert Elias (1998), apontou a projeção dessas regras internas da escola como alicerce do trabalho docente, passível, portanto, das escolhas intencionais dos sujeitos no uso cronológico e social do tempo, onipresentes na consciência humana em função dos mecanismos sociais desenvolvidos pela técnica na sociedade moderna, projetarem-se no trabalho coletivo.

Com o pressuposto de que o trabalho na sociedade capitalista efetiva-se como alienado e que a escola reproduz a lógica capitalista, dissociando a atividade prática da teórica e o ato de fazer do de pensar, Haddad (2011) demonstrou, por intermédio de estudo com 10 escolas no Paraná, que o tempo coletivo de trabalho dos professores só se torna momento emancipador se destinado a leituras, estudos e discussões mediados de forma omnilateral - oposta à formação unilateral do trabalho alienado. Relatou as dificuldades dos pedagogos em criar essa omnilateralidade em função das rotinas escolares de controle disciplinar, atendimento às famílias, prazos, formação, assunção de responsabilidades de outros profissionais, que os levam a contribuir com trabalho fragmentado na organização da escola, tornando o tempo coletivo de trabalho em tempo individual simultâneo.

Cunha (2003) pesquisou o trabalho coletivo dos docentes no PET (Projeto de Formação de Trabalhadores em Belo Horizonte) e desvendou que o principal significado do trabalho coletivo para aqueles docentes foi a potencialização da autoria pedagógica conjunta e a conformação subjetiva de uma identidade docente que pudesse romper com a cultura individualizada, organizando o trabalho conjunto de forma autônoma e flexível, além do proposto institucionalmente.

O texto dissertado por Malavasi (2006), também, em destaque no tema anterior, permitiu inferir a responsabilização individual, seja da escola, do diretor, do docente, do discente, como promotora de tensão entre o significado (social e instituído) e o sentido (pessoal) do horário de trabalho coletivo como momento de colaboração.

Na dissertação defendida, Silva (2007) discutiu o tempo escolar em sua relação com a saúde docente, diferenciando-o dos demais tempos e valorizando-o como elemento da cultura escolar construída historicamente, como instituído pelas políticas públicas ou pelo seu uso real. Observando-o presente nos procedimentos rotineiros da escola: calendário, horários, rotinas pedagógicas como entradas, recreio e saídas dos alunos, demonstrou como o tempo define cadências escolares que conformam a identidade dos docentes. A autora, partindo de um trabalho com grupo focal, estabelece uma relação entre temporalidade escolar e noção social de tempo, referenciada em Elias (1998) vinculou a percepção temporal abstrata ao aumento do domínio técnico-científico na sociedade e discutiu a variável tempo na escola como cada vez mais controlada por signos mecânicos.

Nesse segundo tema, tempo coletivo de trabalho na escola, abrolhou dos estudos a percepção temporal subjetiva dos docentes. Ressaltando que elementos objetivos da realização do trabalho na docência como o tempo prescrito, o controle dos tempos e tarefas, os prazos, a descontinuidade, forçam uma adaptação dos docentes às imposições legais, à

rotina e à obediência ao que vem pronto, reproduzindo mecanismos de regulação social, inversamente, também carregam potencial agregador que autonomiza os docentes quando se reconhecem e atuam como protagonistas desse espaço temporal.

2.3 HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

Preocupadas com resultados de intervenções realizadas, observando papéis específicos (mediação, coordenação, formação, entre outros), com abordagens materiais e imateriais desse horário como política instituída ou realidade instituinte, o tema específico do horário de trabalho coletivo está presente em várias produções acadêmicas desde 2006.

Tendo como questão de pesquisa, em escola da rede estadual do Estado de São Paulo, os sentidos que os professores construíram sobre o horário de trabalho coletivo, Oliveira (2006) descreveu uma intervenção diferenciada na HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), reforçando que esse horário é conquista instituída no Estatuto do Magistério em 1985, transformada, no Projeto Ciclo Básico, em HTPC e, mais adiante, complementada pelas HTPL (horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha). A autora observou que o caráter eminentemente coletivo desse tempo foi sendo descaracterizado pela dificuldade de implementá-lo no cotidiano escolar. Sendo atividade social e histórica, cujo significado apriorístico em lei foi se dissipando pelos sentidos dados pelos sujeitos ao transformá-lo em ação, fez emergir formas de resistência como reclamações, não implicação, uso impessoal do vocabulário, silêncio, provocação, reprodução de ideias com maior adesão no grupo como as únicas verdadeiras, reduzindo as ideias de cada docente às do grupo.

A intervenção descrita para promover a construção de novas significações e modos de realizar demonstrou a importância do processo. No início, a autora se deparou com sentidos utilitários e, aos poucos, construiu, com o grupo, registros escritos, valorizando a linguagem e a organização discursiva como instrumentos do desenvolvimento profissional para dar sentido formativo à HTPC, na discussão de teoria e prática; troca de experiência; análise das situações relacionando os conhecimentos científicos à otimização das atividades oferecidas aos alunos, bem como, envolvimento e conscientização do grupo com reflexão crítica.

Cunha (2006), na sua tese de doutorado, narrou experiência com grupo de coordenadores envolvidos em um estudo/formação sobre o horário de trabalho coletivo, demonstrando a importância da reconfiguração de suas representações para a produção de conhecimentos experienciais e acadêmicos que puderam romper o papel burocrático e fiscalizador da coordenação. Os depoimentos iniciais, segundo a narração, carregavam

responsabilização externa pelo insucesso do horário de trabalho pedagógico, tanto dos professores (falta de interesse, sugestões temáticas e participação), como da organização do tempo (duração insuficiente, horário inconveniente) ou da forma que o institucionalizou (implantado na rede sem “conscientizar” os docentes ou considerar a sobrecarga de trabalho, especialmente dos professores com mais de uma jornada de trabalho) e, no processo formativo, esse juízo crítico, especialmente em relação aos docentes, foi-se desfigurando e transformando-se em identificação e superação, de forma a alavancar projetos profissionais e produção teórica em torno do horário de trabalho coletivo.

Em conjunto com Prado, Cunha escreveu um artigo em 2010 sobre a formação centrada na escola, destacando dificuldades para constituir o horário de trabalho coletivo como um tempo de formação compartilhada: organização dos encontros, pauta pedagógica, condições de trabalho e rotina sobrecarregada dos professores, burocratização do trabalho, rotatividade docente, falta de liderança formativa da coordenação. Esse conjunto de dificuldades, segundo os autores, exigiu a reinvenção de modos de socialização profissional a ser experimentados pelos grupos de docentes no âmbito do desenvolvimento organizacional das escolas.

Silva (2007), em dissertação comentada no subtema anterior, discutiu relatos de 90 docentes do Balneário Camboriú – SC sobre o tempo destinado à preparação das aulas, atendimento aos pais, formação continuada, entre outros, como “tempos (in) visíveis” que a maior parte dos profissionais pesquisados dedicam fora do horário de trabalho, porque, por questões de sobrevivência, acabam por assumir uma jornada integral que, naquele sistema, não permite conciliar com a hora-atividade. Apontando como antídoto a ampliação do horário de trabalho coletivo na escola, a dissertação, orientada pelos estudos de Hargreaves (1998), detectou que esses “tempos (in) visíveis” tendem a promover um trabalho pouco colaborativo e com baixo desenvolvimento profissional, refletindo de forma negativa na qualidade pedagógica do trabalho escolar.

Sousa (2007) demonstrou em seu estudo que parte significativa dos docentes não vê o HTPC como conquista, embora reconheça a sua importância para a efetivação do trabalho coletivo, com expectativa pragmática de formação aplicável aos problemas cotidianos ao lado de uma resistência a tudo que não tenha essa aplicação imediata. Na dissertação, a autora apontou a necessidade de tornar esse tempo organizado com estatuto epistemológico, um diálogo qualificado que gere corresponsabilidade, tornando o HTPC um espaço formativo registrado, no qual o registro não é burocrático, mas significativo, propondo registros

alternativos, especialmente o jornal de pesquisa (forma de registro organizado e exposto sobre as temáticas em discussão).

A dissertação de mestrado de Mendes (2008) intitulada “HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente? ”, realizada na Rede Municipal de Presidente Prudente, mostrou que esse horário de trabalho coletivo tem pouco sentido para os docentes. Preconizou a HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) como fruto de mobilização política da categoria dos professores, medida inserida como esforço de melhoria da escola e associação da equipe docente com os objetivos do sistema, configurando-se espaço formativo em serviço. Nos resultados da pesquisa, revelou uma tendente atitude negativa dos docentes diante da HTPC, vislumbrando-a como tempo perdido ou esperando torná-la momento para acessar fórmulas e solucionar problemas escolares, reproduzindo uma lógica burocrática que distingue os que pensam dos que executam e prioriza atividades de heteroformação (levada a termo por especialistas ou coordenação pedagógica) realizadas em condições de trabalho que não favorecem uma cultura de colaboração na escola.

Czekalski (2008), considerando a hora-atividade como resultado de negociações pelas organizações dos trabalhadores, destacou sua recente integração na Educação Básica e investiga-a como espaço de formação continuada em serviço dos docentes. Analisou, a partir de duas escolas estudadas, como o tempo coletivo se materializa no cotidiano; os resultados indicaram potencialidade formativa desse horário de trabalho coletivo e apontaram a sua percepção pelos docentes como fruto de conquista política - tempo que ameniza a sobrecarga na realização das tarefas docentes. A autora observou que os docentes da amostra reconheceram a importância da formação continuada, buscaram realizar estudos durante esse momento, enfatizaram a riqueza do espaço para troca de experiências com os colegas e integração do trabalho das diferentes disciplinas. As conclusões da pesquisa indicaram que o horário de trabalho coletivo na escola potencializa a melhoria na qualidade de ensino e das condições da docência, especialmente no campo da saúde ocupacional, evitando o estresse e suas complicações.

Em direção oposta, a partir da constatação de que o horário de trabalho coletivo tem provocado descontentamento na maioria dos profissionais que lhe absorvem um sentido de cansaço, insignificância ou pouco aproveitamento e, com um universo de duas escolas - uma de educação infantil da rede municipal de Jaú e em uma de ensino fundamental da rede estadual em Bauru - o artigo de Nóbrega e Casavechia (2008) nos Anais do “ II Simpósio Internacional de Educação Linguagens Educativas: Perspectivas Interdisciplinares na Atualidade” demonstrou por resultados da aplicação de questionário a docentes indicou falta

de preparo dos coordenadores para orientar o horário coletivo e desfocagem temática dos encontros. Para combater o descontentamento identificado, foi proposto, no artigo, que o horário de trabalho coletivo seja vocacionado para formação voltada à prática escolar, sem perder o foco das pautas previstas.

Dias (2008), pesquisador também citado no subtema “Trabalho coletivo na escola”, tratou o tema do horário de trabalho coletivo, pesquisando-o dentro da jornada de trabalho integral (JEI) de professores em uma escola municipal de São Paulo. Identificou a existência desse tempo como política pública favorável ao exercício da participação, democracia e cidadania dentro da unidade escolar porque promove o encontro dos docentes para a tomada de decisão em colaboração, fortalecendo a escola como uma instância de educação continuada. Tão importante quanto o “ministrar” aulas, esse tempo, segundo o autor, é propulsor de um PPP (projeto político-pedagógico) em ação, calcado em princípios educacionais, em torno de objetivos comuns e solidariedade.

Souza (2011) apresentou, no 3º Congresso Internacional de Educação em Ponta Grossa, Paraná, um artigo sobre como as HTPCs vêm se constituindo como um espaço/tempo de formação contínua e construção de saberes docentes. Além disso, discutiu a potencialidade das HTPCs para a realização de uma formação contínua no domínio das relações existentes entre a democratização da escola pública e a formação contínua de professores. Por intermédio do texto, aponta-se que a formação contínua realizada para superar problemas imediatos numa tendência tradicional trouxe poucas contribuições, sendo necessária a reconceptualização do significado formativo de formação em serviço, centrada nas necessidades docentes, considerando os saberes da experiência, transpondo um modelo “bancário” que Paulo Freire apontou desde os anos de 1970, tornando os professores sujeitos da sua própria formação e a organização escolar aprendente.

No mesmo ano, Boy (2011), na sua pesquisa de mestrado, contrapôs a ampliação do tempo complementar ao de interação com os educandos na legislação brasileira - Lei nº 9.394/96 (inciso V, Art. 67), desembocando no estabelecimento do máximo de dois terços para atividades em interação pela Lei Federal nº 11.738/08 – contraposta ao olhar dos docentes, direção e coordenação de escolas pesquisadas no município de Belo Horizonte. Esse embate possibilitou evidenciar que o horário de trabalho coletivo é considerado pelos profissionais como frágil, fragmentado e nem sempre garantido, tanto no modelo de hora integrada à jornada quanto no de comparecimento fora do turno.

Os resultados da pesquisa, citada anteriormente, demonstraram que, naquele município, há apenas colaboração simples, de curto prazo e precária, arranjada informalmente

entre docentes e gestão escolar, gerando intensificação de trabalho para responder às demandas individuais ou necessidades da escola (substituição, por exemplo). Essa forma simplificada de colaborar, estimula, aponta a autora, no máximo, uma “colaboração balcanizada”, restrita a um pequeno grupo e sem perspectiva de totalidade como descreveram Fullan e Hargreaves (2001), desvendando contradição entre o realizado e o discurso idealizado dos documentos de suporte legal que atribuem ao horário de trabalho coletivo significado de promoção da colaboração na escola.

Carda (2012), no 10º Congresso de Pós-Graduação da UNIMEP, apresentou resultado de pesquisa com futuros professores, cujos dados demonstram que grande parte deles, ainda em formação para o magistério, não considera o horário de trabalho coletivo como espaço de formação continuada, mas tempo para resolução de problemas pontuais da escola ou sala de aula e trazem representações sociais negativas como tempo obrigatório, espaço de pouco valor e desvio dos objetivos escolares. Em função das impressões recolhidas, a autora entendeu que os cursos que formam professores, podem trabalhar competências específicas para o horário de trabalho coletivo da escola (trabalhar em grupo, argumentar, dialogar, trocar etc.), de modo a esclarecer sua importância na formação continuada e na implementação de projetos escolares comuns.

Mourão (2012) discutiu as relações tecidas na formação continuada entre professores, formadores e o conjunto de textos profissionais (acadêmicos, teóricos e teórico-didáticos), a partir da observação da dinâmica da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em escola pública estadual em São Paulo. Apontou que a HTPC, embora garantida em lei, enquanto tempo formativo, é perpassada por questões de valorização do magistério (salário, carreira, vínculo etc.) que fragmentam os grupos em torno das emergências e que a construção de sentido do horário coletivo como espaço de leitura e compreensão é conquistado pela mediação de formadores que, conhecedores do funcionamento discursivo para utilizar a linguagem como instrumento, podem fomentar o ato de ler e o texto como interlocutor, possibilitando dar significado de identidade docente, substituindo o discurso queixoso sobre as dificuldades que permeiam o HTPC.

Fiorentini e Crecci, em seu artigo de 2012, “Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores”, problematizaram as percepções dos próprios docentes em relação ao seu desenvolvimento profissional a partir da participação nos diferentes espaços-tempos formativos. Concluem que os professores de matemática da rede estadual de São Paulo investigados valorizam a existência do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para estudo, formação, reflexão e análise sobre situações de aprender e ensinar nas

escolas, considerando-o constituinte de uma comunidade de aprendizagem docente. Os autores ressaltam que para manter e estimular o significado atribuído, é necessário valorizar existência de grupos de estudo e reflexão, mantendo na instituição escolar um ambiente de experiência formativa com diálogo aberto, confiança, respeito, afeto e apoio mútuo em ações coordenadas, planejadas e negociadas no coletivo, para que as percepções referidas não se tornem propulsoras de colegialidade artificial ou controle burocrático.

Como vimos, há pesquisadores que enalteceram o horário de trabalho coletivo como instância de educação continuada, instrumento de proteção ao mal-estar docente, espaço de exercício democrático ou tomada de decisão em colaboração; enfim, tempo de colaboração valorizado pelos docentes como comunidade que aprende e age coletivamente. Outros, o indicaram como tempo perdido, fragmentado e nem sempre garantido, cujas práticas colaborativas têm pouca significância para os docentes ou são voltadas para as urgências escolares, ganhando um significado social de tempo inflexível com o qual o docente não se identifica, ritual pautado na adaptação, momento de audição passiva de informações e orientação sobre procedimentos, mais uma obrigação a cumprir, um obstáculo ao avanço da colaboração, reforçando o caráter alienante do trabalho educativo.

Dessa forma, com diferentes abordagens, os trabalhos elencados argumentaram que o tempo reservado ao trabalho coletivo na escola contemporânea brasileira é cunhado por um frequente enfrentamento entre o significado formal instituído e instituinte, perpassado pelos sentidos individuais e pela organização efetiva das equipes docentes. Dicotômicos ou ambíguos, entre marcos regulatórios, práticas e discursos, tais significados e sentidos parecem fazer emergir formas de resistência que podem resultar em responsabilização externa à escola, autorresponsabilização excessiva, acomodação ou vitimização, mas, ainda assim, são passíveis de evocar elementos impulsionadores de colaboração nos sujeitos e nas equipes docentes que atuam no espaço escolar.

3. O OBJETO ILUMINADO

No decorrer do presente capítulo, foram recolhidas referências para iluminar o objeto de estudo: o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo. O suporte legal e os achados de pesquisa, em conjunto, indicaram elementos prévios para olhá-lo e confirmaram as preocupações que motivam a pesquisa, indicando contradições entre as potencialidades e os recuos, presentes tanto na objetividade das ações como na subjetividade docente sobre o horário de trabalho coletivo.

Com observação de experiências mais ou menos formais que se instituem na complexa escola fragmentada, diante dos conflituosos desafios existentes, algumas pesquisas argumentaram que o horário de trabalho coletivo é espaço formativo de colaboração potencial que necessita de intervenção qualificada, diante das dificuldades da sua implementação e interrogaram a efetividade da reserva do horário entre o regulado e a sua efetivação.

Com vários referenciais teóricos, apareceram conclusões que enaltecem os princípios legais como a fonte para a articulação entre processo de trabalho social e formação cultural. Outras questionaram a imprecisão das normas na definição do horário de trabalho coletivo (atribuições dos profissionais, substituição desse horário por aulas, por exemplo), a instituição do horário nas políticas educacionais nos vários sistemas e a emergência desse horário apenas como intensificação do trabalho docente. Algumas destacaram a contradição entre o prescrito (direito profissional nem sempre reconhecido pelos docentes) e o real (práticas instituintes nas diversas instituições).

Visto sob a luz do legislado e do pesquisado nos últimos vinte anos, o horário de trabalho coletivo desponta como tempo composto e imposto, ora análogo ao aprofundamento da reflexão, ora ao potencial de resistência (docentes desvalorizam esse horário quando o percebem como meramente instituído, muitas vezes, o instituem como tempo perdido sem apontar o seu significado, e outras, resistem a utilizá-lo na caleidoscópica construção da docência).

Esses olhares reforçaram o objetivo principal desta pesquisa de desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola que, invadida pelo modo como o tempo apresenta-se na sociedade contemporânea.

CAPÍTULO II - O TEMPO DA CONTEMPORANEIDADE INVADE O ESPAÇO ESCOLAR

Um problema que se coloca a quem olha o tempo coletivo na escola é a compreensão de qual a importância desse tempo no mundo contemporâneo, no qual essa complexa instituição está inserida. Desse modo, retomando a hipótese de que, no cenário contemporâneo, o trabalho implica adaptação permanente à mudança e exige uma escola para todos com formação célere que adapte o indivíduo a essa nova lógica do mercado, verificou-se o trabalho docente, como pressionado pelo tempo e o trabalho coletivo como estratégia voltada aos resultados imediatos. Diante desse contexto, este capítulo dissertou sobre a forma como o tempo da contemporaneidade invade o espaço da escola, instituição social que recebe um impacto direto das mudanças na sociedade.

Para compreender o pano de fundo que circunda o objeto de estudo, foram abordados o trabalho e o tempo em transformação na sociedade contemporânea; em um segundo momento, debruçou-se sobre o trabalho na escola nesses tempos e, finalmente, discutiu-se o tempo de trabalho docente em colaboração.

Para fundamentar esse cenário, mobilizaram-se, em torno da teoria crítica, outros autores que vêm contribuindo com a discussão sobre o trabalho docente em várias perspectivas. Assim, a transformação do tempo na sociedade contemporânea foi discutida a partir de Bauman, Elias, Hall e Sennett, os quais trouxeram para essa discussão um olhar sobre as relações sociais e culturais. A contenda do trabalho na escola em tempos contemporâneos e o tempo de trabalho docente em colaboração absorveram as contribuições de estudos recentes de Contreras, Enguita, Hargreaves, Sacristán e Tardif.

Bauman (1999, 2007, 2008, 2010) apresentou a ideia central de que um mundo sólido com ambientes duráveis, administrados e controlados foi transformado, na contemporaneidade, em líquido; entre várias manifestações dessa liquidez, o trabalho é interpretado pelo autor como mercadoria individual para consumo rápido, marcada pela personalidade de cada trabalhador, abandonando o vínculo social que o trabalho promovia anteriormente. Neste estudo, essa constatação do autor, possibilitou compreender a relação do docente com o horário de trabalho coletivo, que, entre a produção pedagógica individual e o valor do investimento nesse tempo conjunto, ora atribuindo sentido produtivo ao trabalho colaborativo, ora não conseguindo dar significado social ao seu resultado, pela dificuldade de construir vínculos, fragilidade das relações, dependência de especialistas etc.

Elias (1998) compreendeu a sociedade em processo, bem como as relações entre homem e tempo. A partir de pesquisas que demonstram como as configurações temporais vão sofrendo modificações históricas e como interferem na sociedade, postula o tempo como resultado da capacidade humana de síntese e representação simbólica, produto da evolução social, entre progressos e retrocessos. O autor apontou o tempo como convenção social que acompanha o desenvolvimento humano e constitui uma “atividade integradora, uma síntese” (p. 67) que coordena as relações sociais, cuja complexificação, desde a modernidade, e intensificada na contemporaneidade, fortaleceu o controle do tempo social e a dependência de instrumentos para medi-lo, de modo a gerar uma ênfase excessiva na temporalidade e uma sensação de escassez do tempo nas demarcadas rotinas do código temporal que confere previsibilidade à vida, ao movimento e à atividade, cujos módulos representam reiteração permanente (ELIAS, 1998).

O olhar de Elias (1998) sobre o tempo, projetado para o horário de trabalho coletivo na escola permite a discussão dos meandros das possibilidades de dar significado social de colaboração para esse tempo, entre a interdependência dos aspectos coercitivos que a sua imposição carrega e o seu uso pelo docente como autorregulação.

Hall (1997a) argumentou que tanto as identidades pessoais quanto as sociais têm história. Para o autor, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, cada vez mais rapidamente na contemporaneidade, os homens se confrontam com múltiplas identidades possíveis, “em cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.” (p. 12-13), são identidades plurais, por vezes contraditórias e envoltas na representação de si próprio e na interpretação pelo outro. À reflexão sobre o horário de trabalho coletivo na escola é transversal refletir sobre a construção da identidade profissional do docente, das relações simultâneas entre identidades de docentes que atuam num mesmo espaço escolar, das relações interpessoais imersas nas pluralidades identitárias que o referido autor apontou.

Sennett (2002, 2006, 2012) indicou como marco da contemporaneidade a aceleração do tempo para responder rapidamente ao mercado com produtos variados, gerando instabilidade entre os trabalhadores, modificando o significado social e a percepção individual do trabalho. O trabalho acadêmico do autor foi baseado em relatos de vida de trabalhadores que tiveram que adaptar-se à mobilidade e aos vínculos menos duráveis. Concluiu que a flexibilização do tempo e a fragmentação da experiência requer uma flexibilização, também, do caráter das pessoas, “(...) valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros” (SENNETT, 2002, p.10).

Neste estudo sobre o horário de trabalho coletivo na escola, Sennett (2002, 2006, 2012) contribui para compreender o quanto o tempo de trabalho docente é acelerado para responder às demandas sociais e pressões institucionais pressiona, também, o caráter pessoal de cada docente e promovendo uma desconfiança mútua entre os próprios docentes, a instituição escolar e a sociedade.

Contreras (2002) debateu a autonomia docente, observando-a aparente, porque vinculada ao mercado que transforma as escolas em mercadorias, no jogo da oferta e demanda e proletariza os docentes. O valor do ensino é mensurado na sociedade em função das circunstâncias imediatas, impactando o trabalho docente com uma racionalidade que o instrumentaliza no domínio de procedimentos, técnicas ou métodos para atingir fins definidos pelo sistema de ensino.

Na obra referida, o autor aventou a possibilidade da profissionalidade docente transcender tal racionalidade, porque, na medida em que envolve obrigação moral acima da relação contratual do emprego, responsabiliza o sujeito no âmbito público e abre brecha para a resistir à tendente proletarização, romper com a alienação do trabalho docente e criar possibilidade de emancipação, potencializando uma ação intelectual crítica pelo docente, aspecto presente na perspectiva desta dissertação de fundamentar propostas de intervenção com base a partir dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes.

Enguita (1991) discutiu os efeitos da massificação da escola sobre a atividade docente. Observou que a ampliação do número de docentes, a queda salarial e o controle sobre a atividade docente, transformaram os docentes em “semiprofissionais” (p. 60), porque não representam nem um grupo profissional, nem um segmento do proletariado, numa ambiguidade entre a proletarização e a profissionalização. Ademais, ao considerar o ensino uma ação social, na medida em que a interação entre docentes e alunos não se desloca da cultura e sua conjuntura, o autor contribui para a discussão entre adaptação e autonomia que transversa o horário de trabalho coletivo ao argumentar que a proletarização, submete os docentes a um conjunto de prescrições detalhadas e a profissionalização abre possibilidade de, pela natureza do trabalho docente, de agregar conhecimento à sociedade, resistir à tendência de padronização e controle das tarefas.

Hargreaves (1995,1998,2001 e 2004) vem analisando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais na escola contemporânea, com foco nas sucessivas reformas educacionais que a envolvem nos séculos XX e XXI e sintetizou como contradição do trabalho docente a luta entre as soluções padronizadas para as demandas escolares que intensificam o trabalho e promovem relações instrumentais que tais soluções geram adaptação ou resistência. Indicando

o tempo como dimensão do trabalho na docência, valoriza a forma que os docentes dão significado ao tempo como elemento da intensificação do seu trabalho, o que contribui para a compreensão do horário de trabalho coletivo aqui tratado.

Sacristán (1995,1999, 2000a), pesquisador da cultura, ensino e educação, escola e problemas educativos desde os anos de 1960, apontou uma fragmentação da profissionalidade docente, “expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 54), pela imposição burocrática de conteúdos e técnicas sobre os quais os docentes não têm influência. Sem dúvida, a alienação do trabalho docente contida na referida cominação impacta o horário de trabalho coletivo na escola, favorecendo que o docente o perceba como tempo de adaptar-se aos conhecimentos e estratégias determinadas fora do ambiente escolar.

Os estudos de Tardif (2002) consideraram a história de vida dos professores e sua socialização escolar, na escolha da carreira, no estilo de ensinar e na relação afetiva com o trabalho, avaliaram que a docência tem por objeto de trabalho seres humanos e que o conhecimento docente se faz em fontes plurais, na história pessoal, social e profissional de cada sujeito e nos contextos específicos em que age ou interage. Com caráter temporal, construído no decurso da carreira, esse conhecimento vai “compondo o contexto das ações na sala de aula” (p.14) e reconstruindo-as permanentemente.

A perspectiva do autor referido anteriormente, mesmo sem aprofundar a distinção entre teoria e prática que Adorno (1995a, p.396) relevou ao afirmar que “[...] o dogma da unidade entre teoria e prática é [...] dialético: ele capta simples identidade, ali onde só a contradição tem chance de ser frutífera”, discutiu a ambiguidade da produção contínua de conhecimento docente entre o prescrito pela lei e a efetivação na escola.

Tendo a teoria crítica como chave de leitura, visitar as pesquisas dos autores referidos, desde os anos de 1960 e, especialmente nos últimos 30 anos, contribuíram para a discussão do horário de trabalho coletivo na escola como potencialidade de colaboração. Apoiada em reflexões sobre o trabalho e o tempo fora e dentro da escola, imbricada no tema alienação do trabalho docente na sociedade, diante dos marcos da contemporaneidade que desarticulam o trabalho social e a formação cultural, essa discussão coloca em pauta o avanço e a regressão na construção de uma educação emancipatória que ultrapasse a pseudoformação na tensão entre adaptação e autonomia, como indicou Adorno (1995a).

1. O TRABALHO E O TEMPO EM TRANSFORMAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

É observável que o trabalho, na contemporaneidade, sofre mudanças. Bauman (2010) observou como o mundo sólido com ambientes duráveis, administrados e controlados por vigilância se vai transformando em líquido e como a liquidez da autodisciplina, da diferença e da “personalidade” do trabalhador projeta-se no trabalho como mercadoria e adere ao consumo o ato de produzir.

É uma paisagem de adaptação que impele as identidades, especialmente as profissionais, a se tornarem flexíveis e determinadas num único fluxo temporal, o presente – tempo de consciências descontínuas e desvinculadas da totalidade humana - projetado em fragmentos refletidos em objetos (que logo caem em desuso), cultivando modas e conceitos que enquadram o indivíduo nas visões dos grupos, naturalizando a indústria cultural e seus símbolos e, simultaneamente, desmontando o sentido de classe social como já apontava Adorno (2008).

No processo de globalização (fenômeno ocidental desigualmente distribuído, que provoca sobreposição de identidades globais, nacionais e locais) como conceituou Hall (1997a), o “sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas. Essas múltiplas identidades em contrassenso “com laços identitários homogeneizadores (...) fragmentam o ‘eu’ circunscrito por paradoxos: distinção entre público e privado, identidade nacional deslocada para o global com mediação dos interesses locais; nova percepção do espaço-tempo dada a sensação de diminuição do mundo pela sociedade em rede” (HALL, 1997a, p. 12 e 13).

Paralelamente, o capitalismo globalizado vai exigir trabalhadores ágeis, abertos a mudanças em um curto prazo, numa “cultura do risco” (SENNETT, 2006, p. 9); o poder gerencial transfere-se dos burocratas para os investidores, o tempo corre atrás do retorno acionário de curto prazo num “reinventar-se continuamente ou perecer nos mercados” (p. 44). A introdução das novas tecnologias faz as comunicações voarem pelo planeta, a celeridade contemporânea desafia a subjetividade na sua relação com o tempo, “cria a necessidade de improvisar exige uma individualidade voltada para o curto prazo, “preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas” (Ibid.).

Sennett (2006) observou que a fábrica fordista era abrigo da convivência em torno do futuro pelos recíprocos laços de dependência e interdependência entre capital/trabalho, em percursos de carreira definidos e rotinas estáveis, lenta mudança, incorporação das habilidades

aprendidas e valorização da experiência acumulada, mantendo os perigos do mercado de trabalho à distância. Promotora de solidariedade com os desprovidos de capital, contrabalançava o poder e, ao mesmo tempo, evitava o conflito aberto, subliminar à relação classista. Inversamente, o autor destacou as instituições e os próprios postos de trabalho configuram-se, agora, descentralizados, flexíveis, menos baseadas na regulação legal ou procedimentos formais e, contudo, com controle centralizado de processamento.

No mesmo sentido, também, pode-se entender como Bauman (2007, p. 9) que “as relações [tornam-se] mais laterais do que verticais”, enfraquecidas as estruturas sociais que favorecem a antecendência, a vida social e individual se desdobra em sucessão de episódios de curto prazo, de modo a estimular uma desvalorização do tempo e da experiência.

Ao voltar a Sennett (2006), argumenta-se que essa nova configuração institucional, para responder às necessidades de um sistema de produção flexível, priva os sujeitos da coerência narrativa de suas vidas e tira-lhes o rumo, propósito presente ou perspectiva futura, o próprio sentido social do trabalho, formação cultural ou identidade profissional, desancorado dos valores. Começando sempre do zero, o fantasma da inutilidade ronda e o caráter se corrói perdido diante de fatores como “a oferta global de mão-de-obra, a automação e a gestão do envelhecimento” (p. 84) que, respectivamente, tornam talentos baratos, remetem à emergência contínua de novas tecnologias e, frente à pressão para mudar sempre, associam a idade à rigidez. Então, “o potencial humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro” (p. 108).

Adorno e Horkheimer (1971) já refletiam que, sob roupagem de autonomia, o envelhecimento (das pessoas, do conhecimento, do mérito) é gerido por uma capacitação contínua, de modo a desarticular o trabalho social e a formação cultural na pseudoformação, como “[...] tendência da formação que perdeu a tensão entre seus dois extremos fundamentais, a transcendência de sua finalidade e a simples adaptação [...]” (p. 238) que produz um sujeito adaptado à cultura do novo capitalismo, aquele que abandona a experiência do trabalho, dá ênfase aos resultados num jogo ambivalente entre meritocracia e aptidão potencial, lançando a perícia a um plano secundário, num constante adaptar-se.

Para Adorno (1992), trata-se de uma falsa autonomia, a que se efetiva como adaptação pela falta do princípio propulsor da emancipação. Como não é possível compreender pela metade, o meio entendido é inimigo da formação, os elementos formativos não assimilados reificam a consciência ao invés de formá-la, numa relação cega com os produtos culturais não são percebidos como tais.

O referido autor argumentou que se o sujeito torna-se humano pela apreensão subjetiva do que lhe é anterior, pelo afastamento do imediato que caracteriza a consciência a partir da capacidade de fazer experiências, a pseudoformação projeta-se como verniz formativo, caixa de ressonância de valores e comportamentos, escondendo o espírito atrás dos produtos pseudoculturais de curto prazo, de modo a impedir aos sujeitos desenvolverem experiências humanas e socioculturais nas relações com o outro e com o seu trabalho (ADORNO, 1995a).

A experiência, articulação entre a história e o conteúdo subjetivo sem subsumir um ao outro, processo dialético envolvendo troca cultural entre a tradição e a mudança que, entrelaçadas, podem tecer significado e sentidos partilháveis entre sujeitos nas malhas da tensão é substituída pela vivência, percepção simplificada do real, puramente adaptativa, evento anterior à experiência, cuja incorporação não se torna conteúdo partilhado que modifique o real ou a subjetividade, na medida em que confere a tudo um ar de semelhança, uma falsa identidade na “liberdade de escolher sempre a mesma coisa”(ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.156).

Dessa forma, só cabem vivências numa sociedade que impõe o ritmo da produção e do consumo. Declinam as atividades coletivas com significado social, abandona-se a experiência em nome de um novo permanente e transforma-se o conhecimento de cada um em fragmento do antigo, criando um pensamento de grupo, acrítico, que, como observou Bauman (2010), faz-se e desfaz-se instantaneamente em redes sociais com conexões aleatórias, volume infinito de permutações possíveis, laços sociais rasos e desvalorização do longo prazo.

Adorno(1992) mostrou que o novo, acaba por ser fetichizado, “quase sempre se choca [...] com a discrepância entre meios novos e fins antigos” (ADORNO, 1992, p.35), de forma que, mesmo diante de situações sem quaisquer possibilidades de inovação, muda-se “mecanicamente numa linha que se repete” (Ibid). Desfigurada, a experiência, universaliza-se a pseudoformação como operadora do processo de alienação e “a formação cultural agora se converte em uma pseudoformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (ADORNO, 1995a, p. 388) e dilui o indivíduo no todo social pelo processo de identificação.

Carregando o princípio de troca, tudo se iguala à mercadoria, formando um todo coeso, mas falso. Constatado, por isso, que qualquer atitude ou ação passa pelo mercado, pela sociedade planejada, conclui-se que tudo é pensado e colocado de forma que permita que a vida social se torne organizada e administrada, o pensamento pode perder o fôlego e limitar-se

à apreensão do isolado, reduzido a um saber mobilizável para aumentar o valor mercantil das pessoas e gerar um enquadramento ao pensamento de grupo, retirando a subjetividade presente no ato de pensar.

O tempo, “código social com vida autônoma na linguagem e no pensamento do homem, fonte simbólica de poder coercitivo” (ELIAS, 1998, p. 159), é, igualmente, compartimentalizado, aprisionado em horas, dias e meses com valor de mercado, nem sempre articulado ao valor social, ético, político ou estético, ao qual o trabalho corresponde como atividade humana.

Nessa nova configuração contemporânea, a organização do tempo individual de trabalho é flexibilizada. Com vários modelos como semana integral de trabalho com determinação de horário pelo trabalhador, horários comprimidos em semanas de quatro dias e trabalho em casa, a flexibilização é facilitada pelas redes de comunicação, promete maior liberdade ao trabalhador, antes atrelado à rotina, mas, em verdade, cria uma nova trama de controle externo: o empregado controla o local onde vai trabalhar, mas mantém baixo controle sobre o processo de trabalho, centralizado pela instituição, dadas as tarefas exigidas e as formas eletrônicas de marcação do tempo, como observou Sennett (2006).

O tempo em sua dimensão coletiva, também se altera, elemento de um “capitalismo parasitário”, que se cria e recria em busca de novos hospedeiros, como identificou Bauman (2010), sendo afetado pela instabilidade dos quadros nas equipes e tarefas específicas de curto prazo resultantes da lógica de mercado e do rápido retorno do investido.

Todo o cenário apresentado, no desenvolvimento do modo de produção capitalista, em sua imensa capacidade de integração, gera uma ruptura entre o tempo exterior e o interior, a subjetividade e a socialização, uma percepção difusa de tempo; o trabalho em equipe é reduzido à condição de estratagema temporário a ser suspenso quando se esgotarem seus benefícios, em uma espécie de farsa cuja substância da colaboração é superficial. São laços que reproduzem o enquadramento cego às concepções dos grupos sociais e dissolvem os indivíduos como seres autodeterminados, na medida em que “a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1995a, p. 181).

Considerando, ainda como Adorno (1995a), a autonomia e a adaptação elementos embutidos nas práticas sociais, numa incoerência na qual a adaptação, quando se impõe, deforma a consciência, anula a capacidade reflexiva, sujeita ao domínio da indústria cultural pela dependência aos seus produtos, impossibilita a formação de indivíduos autônomos, independentes, críticos e capazes de julgamento próprio, podemos concluir que as

transformações das relações de trabalho e seu impacto no tempo, como percepção de futuro, expectativa de realização profissional e trabalho coletivo ganham significado de compensação imediata, individual e temporária e sentidos de transposição da intensificação do trabalho, desqualificando-o como possibilidade de emancipação.

2. TRABALHO NA ESCOLA EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

Como se apontou, na contemporaneidade, as relações de trabalho estão marcadas por um mínimo de autonomia e liberdade, pela dependência do tempo acelerado, acelerante e contra o qual se luta na tentativa de incorporar mudanças ou encontrar justificativa para aceitar "com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma"(ADORNO,1995a, p. 178).

Não é diferente na escola, cujo significado principal de contribuir com a emancipação da barbárie pela recusa do pensamento acrítico, como pensava Adorno (1995a) fica enterrado nas cinzas da pseudoformação. O docente corre atrás do tempo sem alcançá-lo, nem sempre adentra a intelectualidade necessária, marcado que está pela fragmentação formativa e pelas novas formas que o trabalho ganha.

O trabalho docente leva a marca da consciência coisificada da contemporaneidade, carrega o seu oposto e se constrói no caos social líquido que Bauman (2007) demonstrou; submerso no modelo meritocrático, cuja mensuração se dá apenas por avaliação externa, não percebe o seu próprio talento e não reconhece perícia específica no seu campo profissional, desarticulando o processo social do trabalho e a formação cultural.

Na mesma direção, Tardif (2002) indicou como fonte de tensões e dilemas do trabalho docente, o isolamento das práticas em relação à teoria, o rompimento com o prazer profissional em nome da sobrevivência e a promoção de uma ação profissional como mera resposta ao cotidiano, o reduzindo conjunto dos referidos saberes, na gênese heterogêneos e temporais, a saberes curriculares, "[...] amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares" (p.36).

O autor definiu o saber experiencial dos docentes como "[...] compósito no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes etc., assim como competências práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação" (TARDIF, 2002, p.215), portanto a consciência profissional é limitada, muitas vezes, à racionalidade instrumental.

Apesar de Tardif (2002) questionar a instrumentalização do saber experiencial, supervaloriza os meios e os procedimentos, restringindo-o a episódios particulares, fragmentados e efêmeros e não passíveis de generalização. Se é óbvio que os problemas imediatos colocam para o docente a necessidade de soluções também imediatas que produzem um saber particular da ação, valorizá-lo de forma exclusiva, mesmo que afirmando o seu caráter temporal (incorporado de fontes sociais), esvazia-o de historicidade.

Por isso, revela-se uma dúvida sobre o potencial dos saberes curriculares, também, apontados por Tardif (2002) como forma de ultrapassar o terreno adaptativo da racionalidade instrumental. Supõe-se que, na complexa relação entre teoria e práxis, esses saberes podem levar o docente a acomodar-se na mera socialização dos sujeitos, estereotipando o real num currículo prescrito.

Adorno (1995a), ao vislumbrar o currículo escolar como pautado na reprodução da racionalidade instrumental, apontou um valor contraditório para a experiência na sociedade massificada, como já se indicou. Essa experiência evocada por Adorno e Horkheimer (1971) como ação alimentada por um pensamento que não submete, opõe ou contrapõe a teoria à prática, mas as vincula tornando-se emancipação, fica subjugada a objetivos, metas e finalidades do sistema educacional, produzindo bens culturais padronizados.

Contreras (2002) forneceu elementos para a compreensão dessa estereotipia na realidade educacional, constatando a tendente ausência de autonomia docente. Com baixa consciência, o docente, refém de condições proletarizadas, convive, segundo o autor, com novas exigências de qualificação célere que tornam a profissão alienada, reduzida a um conjunto de habilidades, “fragmento da sociedade desigual no qual a escola se insere (estratificada em grupos com diferenciado acesso a recursos materiais e culturais)” (p. 83). A ausência de autonomia faz os docentes, segundo o autor acima referido, incapazes de superar os modelos tradicionais, o técnico e o reflexivo, presentes no processo formativo de modo a não atingir um modelo intelectual crítico.

Na mesma obra, o modelo técnico é caracterizado pela premissa de “[...] que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível que procede da pesquisa disponível...” (CONTRERAS, 2002, p.90), portanto com autonomia ilusória incapaz de olhar além do regulado por um sistema com premissas fixas e resultados previsíveis calcados em regras.

O modelo reflexivo é descrito como aquele que aprisiona o pensar sobre o fazer na sala de aula, apesar de poder atingir uma relação de ação-reflexão-ação no currículo, não

avança para uma autonomia verdadeira porque isolado da complexidade social; enquanto o modelo intelectual crítico representa um ideal de autonomia ampla, porque desnuda os fatores que dificultam a transformação social, histórica e institucional do ensino e da própria condição docente, assumindo-se como “[...] processo contínuo de tomada de consciência [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 76), esforço para fazer da experiência um substrato da liberdade.

As formas dominantes do pensar social espelhadas na escola – consequências da estrutura de uma sociedade sustentada na cisão entre trabalho intelectual e manual, entre pensar e sentir e na hierarquia social resultante - reproduzem sujeitos heterônomos: iguais aos outros, sem subjetividade em uma escola conformada à desigualdade e a opressão. É um processo de identidade com um “todo falso”, como afirmaram Adorno e Horkheimer (1985, p. 66) que acaba com as diferenças qualitativas e reduz tudo a uma igualdade para a dominação. No lugar de fomentar a capacidade de autonomia nos indivíduos, o esclarecimento, como ciência, coloca-se como uma ferramenta de alienação.

A alienação do trabalho docente, reproduzindo heteronomia – condição de ser e de se manter igual ao todo padronizado, impede a consciência individual, agora absorvida pela adaptação ao coletivo que impõe uma identidade amalgamada “[...] entre as pessoas em si e seus assim chamados papéis sociais” (ADORNO, 2002, p. 103) numa falsa autonomia pelo “mecanismo de identificação imediato do indivíduo com a instância social” (p. 56) porque autonomia é “(...)poder da reflexão, para a capacidade de se conduzir por si próprio, para a não adesão.” (p. 93).

Para Contreras (2002), exercer a profissão de forma heterônoma conduz à proletarização da docência, resultado de um conjunto de fatores: subtração progressiva da autonomia e das especificidades intelectuais; insistente requalificação, perda do controle do trabalho em nome da racionalização técnica do ensino que separa concepção e execução; características fabris na escola (agrupamento de turmas, horários específicos e prazos, metas de aprovação etc.). Em conjunto, tais fatores tornam o docente consumidor de produtos ou processos educativos prescritos externamente e a atividade de ensino ocupação sem necessidade de especialização, desqualificando. O docente experiencia a ambiguidade entre o ser profissional especializado e, simultaneamente, ser proletário, diante da falta de autonomia imposta pela implantação padronizada da expansão escolar e pela racionalidade instrumental disseminada por todas as áreas do conhecimento que expulsou o pensamento.

A oposição entre profissionalização e proletarização, que é descrita por Enguita (1991), aponta as mesmas contradições: a primeira expressa na regulação interna e externa das profissões que confere determinado estatuto a um grupo profissional na sociedade; a

segunda, “processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (p. 46), fundamenta a alienação do trabalho docente diante das transformações históricas que conduziram o trabalho da escola à reprodução do capital e ao crescimento exponencial da expansão escolar.

O tema é reiterado por Sacristán quando discutiu a profissão docente na complexidade contemporânea como uma expressão da especificidade de atuação dos docentes em suas condições psicológicas e culturais, um todo ecológico do ser docente, em torno do contexto pedagógico, profissional e sociocultural: “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]” (SACRISTÁN, 1995, p.65), que permitem compreender o trabalho na escola, resultado e resultante da sociedade contraditória, por isso, numa relação dialética entre aprisionar e libertar.

Destacou o autor, que essas particularidades profissionais promovem uma autonomia relativizada pelas responsabilidades que vão sendo acrescidas a esse profissional, intensificando o trabalho docente, alienando-o e criando ilusórios espaços de responsabilização, para além do enfoque no ensino, desestabilizando o seu perfil profissional. (SACRISTÁN, 1995). Afinal, frágil, o docente encontra-se em permanente reelaboração da sua profissionalidade, formatada nos contextos profissionais e nas arenas sociais dos grupos que disputam poder.

A indefinição das atribuições docentes, para Sacristán (2000a), permite agregar-lhes tarefas aleatórias distintas das do magistério, ultrapassando as suas funções originais e o caráter social do fazer docente (contextos pedagógico, profissional e sociocultural) recriadas, individual e coletivamente, entre passado, presente e evidências de futuro, o que dificulta uma racionalidade comum e vocaciona a cultura profissional para necessidades imediatas, arriscando mecanismos permanentes de reprodução cultural e profissional no espaço da escola.

Apesar de o risco apontado ser considerado, pelo próprio autor, como redirecionável por meio de uma racionalidade dialogada, potencialmente capaz de superá-lo ao abarcar relações entre os vários agentes individuais e sociais da educação: estudantes, pais, professores e comunidade. A excessiva responsabilização, diante das agregadas funções do docente, gera uma contradição entre o que caracteriza sua identidade profissional original de ensinar e o desenvolvimento de múltiplas habilidades para responder às novas demandas que

ultrapassam a sua formação de base, restando um significado social e sentido pessoal de desprofissionalização.

A marca da contradição em torno do contexto social da ação docente, também, é revelada por Contreras (2002), ao apontar as dimensões da profissionalidade docente (a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional), fazendo sobressair que a docência representa “uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente.” (p. 79).

A proletarização retratada expõe o docente a uma atividade apenas de circulação: o professor tem se tornado mais e mais um vendedor de conhecimentos, como observou Adorno (1995a), cada vez mais desqualificado pela sociedade por não reverter para si mesmo os lucros prováveis desta negociação.

Enguita (2007) ajuizou que o sistema de produção contemporâneo valoriza uma qualificação baseada na posse de informação, de modo a criar uma dependência para acessá-la “(...) – ainda que não apenas –, da estrutura das oportunidades educativas e do funcionamento do sistema educativo. ” (p.54), fortalecendo os vínculos da oferta educativa com as medidas de desenvolvimento econômico, embora, nem sempre responda às exigências do mercado no novo capitalismo.

Na mesma linha, Hargreaves (1995), considerou a sociedade contemporânea como “sociedade do conhecimento”, aquela que engloba as esferas científica, técnica e educacional, envolve formas complexas de circulação de conhecimento e informação, cria sistemas, equipes e culturas envoltos na infraestrutura tecnológica para realizar o acesso e o processamento rápido da aprendizagem, impulsionar a economia de serviços e os produtos com inovação permanente.

O ritmo frenético de ampliação do saber que atinge a escola, visando responder a essa nova forma de manifestação capitalista, para Hargreaves (1995), apresenta-se como um paradoxo: pode ser absorvida como elemento aprendente e colaborativo ou afastar o objetivo educativo essencial de promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão no sujeito, simplificando o conhecimento escolar ao mínimo instrumentalizado por inovações tecnológicas aplicadas como uniformes soluções.

O efeito dos paradoxos assinalados se coloca sobre a profissão docente, numa crescente intensificação de trabalho. Há uma exigência de novas capacidades de inovação e/ou flexibilidade com foco na prosperidade econômica, de atitudes de colaboração e responsabilização pela sua própria aprendizagem profissional, inversamente, vincula o

desenvolvimento profissional às necessárias respostas para as expectativas sociais sobre a escola como um bem público.

A docência é identificada por Hargreaves (2004) como imersa num triângulo contraditório de interesses, cujos lados moldam a natureza do ensino, o significado e a viabilidade da profissão na sociedade. Um lado é o das oportunidades prometidas pela tecnologia, outro o do contraponto às suas ameaças, a base representa as soluções padronizadas que vão se impondo pela instrumentalização do avanço tecnológico ou pelas reiteradas reformas educacionais voltadas a um mercado autorregulado que transforma o processo formativo em “seitas de treinamento para o desempenho”, abordagens simplificadas, sectárias, inflexíveis, baseadas em grupos especializados que geram produtos e serviços de produção e transmissão da informação e intervenções prescritivas em áreas básicas do currículo.

O autor, na mesma obra, colocou os docentes como catalisadores da emergência da educação compulsória para todas as crianças ao redor do mundo, indicou uma repetida sobrecarga de expectativas sobre a escola como instituição capaz de salvar a sociedade: tirar as crianças da pobreza e da privação, desenvolver a paz entre as crianças num mundo de adultos em conflitos étnicos e religiosos, cultivar a democracia em sociedades cicatrizadas pelo totalitarismo, desenvolver a capacidade universal de ler e escrever como plataforma de sobrevivência econômica, criar profissionais qualificados numa situação de poucas saídas adequadas, manter e criar competitividade econômica, eliminar as drogas e compensar os pecados da atual geração.

Ainda para Hargreaves (2004), essa exigência social sobre a escola e os docentes foi avançando historicamente, numa crescente intensificação do trabalho docente. Além disso, nos trinta anos após a Segunda Guerra Mundial, foi vista como investimento em capital humano, desenvolvimento e compromisso com o progresso; na explosão demográfica, suas economias prósperas e estados fortes, houve um otimismo em relação ao poder da educação com crescimento do status do magistério, mesmo que não acompanhado da inovação, condições de trabalho ou autonomia.

Num caminho semelhante, Enguita (2007) discutiu a intensificação, dentre outros aspectos, em torno das estratégias educativas construídas para responder ao desafio de convivência, no ambiente escolar, das diversas culturas. Inicialmente aculturação, impondo a cultura escolar, depois, tolerância, mantendo a cultura escolar como superior e, na contemporaneidade, absorção da “diversidade cultural como um bem em si mesma” (p.72), deixando pouca visibilidade para a linha que separa a esfera educativa pública (espaço social

que não se pode submeter às culturas individualmente) da privada (o direito de existência e sobrevivência de todas as culturas sem distinção).

Enguita valorizou, ainda, como intensificadora, a relação entre família e escola. Ampliando-se os níveis acadêmicos dos familiares pela expansão da escolaridade, sem crescimento simultâneo da exigência formativa aos docentes, a sua legitimidade é questionada, suas decisões, capacidade e desempenho são avaliadas permanentemente. Por outro lado, argumenta o referido autor que a escola tem deixado de ocupar “um lugar discreto na vida das pessoas” (ENGUITA, 2007, p.90) para passar a ser obrigatória durante toda a infância e juventude que naturaliza a escola como parte da própria vida, “Confia-se (em parte) a custódia à escola do mesmo modo que se confia a produção do pão ao padeiro, a do leite ao leiteiro, etc. (...) Actualmente, a escola complementa a família como no passado o fazia a pequena comunidade envolvente” (p.87).

Então, as fontes de sobrecarga de trabalho na contemporaneidade: a crescente demanda por prestação de contas à sociedade, a ampliação de responsabilidades com aspectos sociais dos discentes; a incorporação de múltiplas inovações tecnológicas, o incremento do trabalho administrativo, a lida com a diversidade cultural e o envolvimento no combate dos problemas gerados na própria sociedade do conhecimento (consumismo, perda de sentido de comunidade, aumento da desigualdade) vão repetindo as expectativas excessivas sobre o docente, agora sustentáculo de comunidades de aprendizagem para desenvolver a sociedade do conhecimento, adaptando os indivíduos, culturas e organizações a essa nova dinâmica social.

Na conjunção dos autores elencados, confirma-se que, na escola, a sociedade é refletida, o trabalho docente balança aos ventos da contemporaneidade, cuja força do mercado impõe a rapidez imparável da tecnologia que liquefaz e concretiza uma sociedade do conhecimento, a qual se reproduz pela racionalidade técnica - instrumento do processo de produção com “[...] valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido a [...], uma parte e uma parcela da produção” (HORKHEIMER, 2002, p. 26) que oculta a colaboração, e, contraditoriamente, exprime-se pela possibilidade colaborativa.

3. TEMPO DE TRABALHO DOCENTE EM COLABORAÇÃO

Ao compreender o significado do tempo de trabalho docente na escola como emanado do tempo letivo e subsistente entre a letividade e a reflexão sobre a ação, o referencial de

Tardif ajuda a elucidá-lo. Embora Tardif (2002) tenha concedido excessiva valorização aos saberes práticos, por vezes sobrepondo-a as teorias, em seus trabalhos, esse autor destaca a variável temporal da profissão docente como um elemento potencial para romper com a alienação profissional, contribuir na recuperação do status perdido no processo de proletarianização e promover cooperação diante da característica interativa com os pares e os discentes que a da docência

Ao discutir a ambiguidade no campo complexo entre autonomia e adaptação os saberes curriculares que esse autor observou como absorvidos pelos docentes de forma passiva por meio de discursos, objetivos e conteúdos podem ser lidos como elemento da pseudoformação, gerando um currículo prescritivo que coloca a docência como parte estruturante da coisificação dos conteúdos objetivos porque “[...] no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir [...] em sua origem já está, teleologicamente, seu decair.” (ADORNO, 1996, p. 397).

Hargreaves (1995, 1998, 2002, 2004), discutindo as contradições de um mundo contemporâneo complexo e acelerado como influência decisiva sobre a profissionalidade docente e suas possibilidades colaborativas, revelou pressões, encravadas nas reformas educacionais ou embrenhadas na cadência do tempo imposta por saltos tecnológicos – comunicação instantânea, diminuição real e virtual de distâncias, diminuição de custos de acesso – que a escola, instituição anacrônica, absorveu, principalmente, como intensificação do trabalho docente, realizado em baixas condições humanas e a sensação crônica de sobrecarga, gerando percepção imediatista de realizar o essencial.

Destarte, Hargreaves (1998) assinalou que o tempo pode ser percebido pelos docentes de forma bastante variável, desde um mal-estar que reage a pressão antagônica entre autonomia e controle até uma sensação favorável de tempo prazeroso. Com esse caráter multidimensional, o tempo escolar impacta as culturas da escola; pode se tornar fonte de conflitos ou obstáculo para as práticas profissionais inovadoras se fixado de forma rígida e inflexível, ou fundamentar ações pedagógicas coletivas, nas quais a colaboração é assumida como cultura possível, mobilizadora da ação sob o poder do conhecimento e não da hierarquia, com aprendizagem mútua.

Dessa maneira, Hargreaves (1998) discutiu o tempo como conceito correlato à colaboração, assinala dimensões do tempo percebido pelos docentes: a técnico-racional, tempo objetivo e objetivável na ação da escola; a micropolítica, calcada no poder dos grupos disciplinares na tomada de decisão; a fenomenológica, evidência das diferentes visões sobre o tempo entre os vários atores, contrapondo o tempo abstrato e administrativo com as

emergências cotidianas da sala de aula e a sociopolítica que institucionaliza o tempo docente e o torna público, controlado e previsível.

Nas dimensões do tempo indicadas, Hargreaves (1998) demonstrou estar patente a ambiguidade que vimos tratando entre a apropriação autônoma do tempo e um tempo controlado que pode tornar o docente refém da padronização, quando lida com um currículo mínimo e o próprio tempo como limites institucionais e se depara com dificuldades para assumir uma cultura colaborativa, em choque com toda a organização estrutural e social da escola, onde impera o individualismo e a balcanização burocrática.

Sem negar o contributo individual como elemento da colaboração, o autor referido anteriormente, demonstrou as várias formas de individualismo: o constrangido, quando, impedido de trabalhar em conjunto pelos constrangimentos que se vem elencando, o docente atua sozinho; o estratégico, em que ocorre o aproveitamento do tempo para dar conta da intensificação do trabalho; o eletivo, que aponta a escolha de trabalhar sozinho mesmo diante de condições favoráveis ao trabalho colaborativo. A manifestação dessa cultura escolar individualista dar-se-á de forma ambígua e simultânea, como sinônimo da capacidade do docente para trabalhar de forma autônoma ou para proteger-se das exigências geradas pelas reformas educativas e das condições de trabalho.

Hargreaves (1998) apontou outra forma de colaboração, a cultura balcanizada (como referência à região dos Balcãs, um mosaico de repúblicas independentes), na qual os professores trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos colegas, mas em subgrupos disciplinares. Promovida pela própria organização disciplinar do currículo e marcada pelo vínculo de pertença do docente ao seu campo científico, a balcanização, é, para o autor, definida como “colaboração que divide”, a identificação disciplinar favorece isolamento, alienação e diminuição da compreensão sobre a totalidade da escola; há competitividade por poder, recursos e divisão entre disciplinas acadêmicas e técnicas, causando resistência à mudança. Essa forma de colaboração limitada, apesar de gerar pouca mobilidade e dificultar a articulação do conjunto da equipe docente, potencializa algum trabalho colaborativo, apoio mútuo em questões concretas e delegação de representantes profissionais numa mesma área.

Pode-se pensar que a balcanização envolve um enquadramento cego ao pensamento coletivo do grupo disciplinar, isolando os docentes em subgrupos especializados, suscitando uma educação conservadora, na qual a identificação de grupo projeta-se para o todo social (ADORNO, 1995a) porque converte seus membros em reprodutores dos conteúdos disciplinares, tratando os que não atuam naquela disciplina como “massa amorfa” (p.128).

Entre o individualismo e a balcanização na escola Hargreaves (1998), também, observou uma colegialidade artificial, “simulação administrativa segura da colaboração [controlada por] procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo, bem como a outras formas de trabalho em conjunto” (p. 103). Sob regulação, esse tempo de trabalho é compulsório, obrigatório, coercitivo (pode conter ameaça dependendo da aceitação ou não por parte dos docentes), fixo, limitado pela administração para controle de finalidades em ações impostas pelos órgãos administrativos, gerando restrição à liberdade intelectual dos docentes e desmotivando-os e, mais uma vez, intensificando o trabalho com longos períodos na escola, como apontaram Fullan e Hargreaves (2000). Apesar de imposta, a colegialidade artificial, pode se constituir como espaço para a legitimação de culturas de fato colaborativas, porque promove a experiência de trabalho conjunto e a fomenta.

Hargreaves (1998) considerou, entretanto, que muitas vezes “não existe uma colaboração ou colegialidade real ou verdadeira, mas unicamente formas diferentes de colaboração e colegialidade, as quais têm consequências e servem a propósitos diversos.” (p. 217). Para o autor, o tempo de trabalho docente em colaboração é incompatível com sistemas de ensino centralizados e, apesar da aparente promoção da autonomia das escolas, é difícil operacionaliza-lo, na medida em que apenas a sua regulação como coletivo é ineficaz quando docentes estão incrustados em culturas pouco colaborativas.

Hargreaves (2004) alertou, ainda, que a intensificação do trabalho docente pelo número de funções que a escola absorve e pela pressão da supervisão externa, promovem no docente uma sensação de tempo reduzido que o asfixia numa armadilha temporal, o tempo curto para as múltiplas tarefas solicitadas pode afastá-lo daquelas que são específicas do seu papel de educador. Mesmo assim, indicou que pode haver crescimento das culturas colaborativas na escola, se os docentes perceberem o tempo sob iniciativa e controle da equipe, transformando-a em uma comunidade de aprendizagem.

Também é possível discutir o potencial de colaboração do tempo de trabalho coletivo docente, trazendo à tona as reflexões de Sennett (2012) sobre cooperação, embora reconheça a capacidade de cooperar como enraizada no desenvolvimento humano, afirmou a cooperação entre diferentes difícil de implementar nas relações de trabalho, especialmente. Advogou, esse autor, que a cooperação é minada pela substituição de homens por máquinas desde o século XIX e, na contemporaneidade, os recursos de cooperação humana desenvolvidos pelos vínculos de emprego da era industrial, vão sendo desperdiçados pela competição,

desigualdade, pouca vinculação e homogeneização da diferença, destruindo as habilidades de cooperação necessárias a uma sociedade tão complexa como a atual.

Na escola, esse desperdício cooperativo é manifestado nas ações e reações docentes como “estratégia adaptativa utilizada para conservar recursos ocupacionais escassos” (HARGREAVES, 1998, p.191) que faz oscilar as culturas das escolas entre o individualismo e a colaboração, para evitar a intensificação ou melhorar condições objetivas e subjetivas do trabalho.

4. REFLEXÕES CRUZADAS

Neste capítulo, será exposto, a partir de autores de diversos países e perspectivas teóricas múltiplas, como as transformações no trabalho e no tempo de trabalho na contemporaneidade invadem a instituição escolar, não destacada do mundo em mudança, influenciando o trabalho docente a desenvolver-se entre várias formas de colaboração e não colaboração na utilização do horário de trabalho coletivo na escola.

Tendo por referência o pêndulo entre adaptação e autonomia, no conjunto de reflexões cruzadas, todos os autores colaboram para discutir os dois conceitos interpostos. Nesse enfoque, é possível inferir que as relações sociais no trabalho contemporâneo estão, inclusive no espaço escolar, povoadas de elementos alienantes que adaptam o homem ao social. Mas essa alienação não aniquila toda a possibilidade de autonomia porque costurada nos fios da dialética da formação cultural, entre adaptação e emancipação: “A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete, sempre, a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se” (ADORNO, 1995a, p. 397).

Os autores, focados em discutir as transformações no trabalho e no tempo de trabalho contemporâneo, verificam que as relações sociais vêm sendo afetadas pelas transformações globais, gerando vínculos mais tênues. São cenários com uma adaptação oscilante entre ampliar a autonomia real do sujeito e projetar somente uma falsa imagem de trabalho autônomo, reproduzindo a lógica capitalista.

Bauman (1999) com visão crítica sobre os efeitos da globalização na vida das pessoas, problematizou o mundo contemporâneo como aquele que fragiliza laços humanos, coloca a mercadoria e o consumo como marca de tudo que existe, obscurecendo a formação cultural e acelerando processos de mudanças que fazem pender para a heteronomia. Ao ver o trabalho precarizado numa sociedade contemporânea sem fronteiras, com Estados frágeis e focada no

consumo, para o qual “ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria” (BAUMAN, 2008, p. 20) destacou os profissionais como impelidos à adaptação para conviver com a competitividade, o curto prazo e a pouca colaboração.

Elias (1993) vislumbrou o desenvolvimento humano dinâmico e marcado por relações de interdependência entre o indivíduo e o sistema social, na medida em que “o indivíduo está ligado aos outros por um fenômeno de dependência recíproca” (p. 56) e “o devir das estruturas da personalidade e da sociedade efetiva-se na indissolúvel relação entre ambas” (p.18). Assim, pode-se inferir que a autorregulação individual do comportamento representa uma relativização da autonomia, promovendo, também, adaptação. Na mesma obra, o autor observou que o autorregular-se é condicionado pela busca humana, de uma equivalência entre a estrutura da personalidade e as formas de organização social impostas ao indivíduo desde a juventude para conviver na “densidade das cadeias compostas de ações individuais, e da intensidade das lutas que mantém em movimento toda essa rede interdependente [numa] sincronização da conduta humana em territórios mais amplos” (p. 207).

Em Hall (1997a; 1997b), a questão da autonomia é discutida em torno da identidade. Ao longo da história, observou o autor, a compreensão de sujeito parte da centralidade no indivíduo, identidade definitiva e independente do auge da modernidade, passando por uma concepção sociológica de sujeito, desfocado do indivíduo autônomo e percebido no complexo das relações e interações sociais, relativizando, assim, a sua autonomia porque visto como fruto da mediação cultural com o outro e com a estrutura social e, na contemporaneidade, há uma multiplicidade identitária que, em parte, retoma a centralidade no indivíduo autônomo reconhecendo-a, mas adaptando-o a um todo igual de tão diferente, ditado pelo mercado que se amplia e reproduz em torno das especificidades de cada uma das identidades possíveis.

Sennet (2002) indicou que, na contemporaneidade, há processos de descentralização do controle produtivo que falseiam as relações de poder, fingindo-se uma autonomia irreal, como se flexibilizar as relações de trabalho oferecesse às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas. Ao contrário, essa nova ordem pressupõe novas formas de controle, uma concentração de poder sem centralização, como, por exemplo, pelos sistemas de informação e o controle exercido por altas metas de produtividade.

Os autores que, direta ou indiretamente, refletem sobre o tempo como elemento do trabalho docente, aproximam-se, substancialmente. No conjunto de suas pesquisas, têm encontrado resultados que não destoam dos trabalhos do levantamento acadêmico realizado, corroborando um potencial colaborativo para o horário de trabalho coletivo na escola;

entretanto, atribuindo diferentes significados ao tempo coletivo em torno dos quais os docentes internalizam sentidos.

Nas afirmações de Contreras (2002), evidenciou-se a latência da contradição profissional do docente entre ser autônomo e adaptar-se. Se a autonomia docente é a capacidade de decisão e intervenção no âmbito da ação educativa, como afirma o autor, as dinâmicas autônomas, geradas na escola para resistir a processos hegemônicos e políticas dominantes que observa em sua obra, convivem com a transversal adaptação docente à aplicação de receitas prescritas pelos sistemas e seus especialistas, dada a autonomia relativa da instituição escolar.

O jogo da adaptação versus autonomia está presente na ideia dos docentes como semiprofissionais (ENGUITA, 1991): “(...) assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais [...] submetidos à autoridade de seus empregadores” (p. 43). Entretanto, é um jogo sem vencedores, enquanto os docentes “lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio” convivem com fatores sociais que os proletarizam (p. 44).

O referido autor indicou, como peças principais do jogo, a profissionalização e a proletarização. Profissionalizar-se, para o docente, exige adaptação às normas vigentes, igualmente contém o germe da autonomia, porque tornar-se profissional é fazer opções, autorregular-se, estabelecer padrões éticos e assumir compromissos. A proletarização, consequência da expansão do ensino, tem uma maior ênfase no adaptativo, na medida em que significa diminuição do controle sobre o trabalho realizado.

A intensificação do trabalho docente que Hargreaves (1998) assinalou é um elemento que impacta a autonomia docente, quanto mais intenso o trabalho, menos autonomia o docente vai tendo e há uma incorporação instrumental dos meios disponíveis para vencer o trabalho intensificado, resultando em diferentes formas de colaboração que podem transpirar adaptação e inspirar resistência às condições dadas, autonomizando os docentes rumo às possibilidades colaborativas.

Para Sacristán (1995), o controle sobre a instituição escolar rumo à homogeneização da escola obrigatória, especialmente no que tange a diretrizes e currículo é reflexo da pressão que a instituição escolar para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade. Os docentes reproduzem essa adaptação às condições preestabelecidas em conflito (manifesto e latente) com a especificidade da profissão e a subjetividade de cada docente. Visto sob esse ângulo, a sua autonomia fica prejudicada, presa

a práticas aninhadas (conjunto de esquemas enraizados na cultura, tornado rotinas) que não emancipam a consciência docente, envolve-o na malha da tomada de “decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais [têm] dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas” (p. 66), buscando estratégias reguladoras da sua profissionalidade.

A escola é uma instituição que reflete, rarefica e reifica a realidade e o sujeito, as práticas sociais que dela emanam estão em contradição permanente entre adaptar e autonomizar os seus atores entre condições objetivas e subjetivas. O trabalho docente vai sendo alienado, tornando-se atividade aparente, exterior, sem essência humana e, também, o horário de trabalho coletivo se descaracteriza como oportunidade de colaboração. A falta de autonomia impregna o horário de trabalho coletivo com um falso significado de profissionalidade não autônoma, cuja identidade de colaboração é circunscrita ao imposto “[...] e fica difícil estabelecer, de forma geral, o que está nas pessoas, além do determinado pelas funções” (ADORNO, 2002, p. 103, 104) no tempo ocupado pelo trabalho.

Com significação menos relevante, porque realizado sem alunos, esse horário pode degenerar para vivências e relações interpessoais superficiais, de modo a transformar o conhecimento profissional em fragmento impartilhável, de tal modo que, como o tempo livre, em relação ao tempo de trabalho, torne-se mero “reflexo do ritmo de produção imposto heteronomamente ao sujeito ” (ADORNO, 2002, p. 171).

Ainda assim, é possível vislumbrar potenciais de emancipação no horário de trabalho coletivo, um tempo com possibilidade de contribuir para romper com a pseudoformação e alienação do trabalho docente. Na crença de que alguns caminhos podem ser revelados a partir dos discursos docentes, indicando possibilidades de vínculos colaborativos sob o manto ambíguo da dança entre autonomia e adaptação porque, como ensinou Adorno “nada no mundo administrado funciona sem rupturas” (ADORNO, 1995b, p.217).

CAPÍTULO III - O HORÁRIO DE TRABALHO COLETIVO, TEMPO QUE ESCORRE NA ESCOLA E NA SUBJETIVIDADE DOCENTE

Para desenvolver a crítica nas dimensões objetivas e subjetivas que entrelaçam o individual e o social, suspendendo juízos e conceitos prévios para interrogar-se sobre o objeto da pesquisa e compreendê-lo, como indicaram Adorno e Horkheimer (1971), a subjetividade docente é aqui interpretada como construída na experiência, atingindo-se o “sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar [...] capacidade de fazer experiências, pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais” (ADORNO, 1995a, p. 151) para distanciar-se do imediatamente dado e olhar o ainda não existente.

Sem perder de vista a meta de "captar" a tensão dialética inerente aos fenômenos investigados na totalidade das práxis sociais (ADORNO, 1986), reconhece-se que o ponto de origem da pesquisa qualitativa é um recorte da realidade, por isso, delimitou-se a escola como espaço e a contemporaneidade como tempo.

Igualmente, sem abandonar o pensamento e a reflexão, pretendeu-se dissolver a rigidez do objeto fixado no aqui e agora, para expressar o significado e os sentidos do horário de trabalho coletivo na escola para os docentes, os resultados foram analisados na complexidade das interconexões entre os discursos e a práxis que desvendam, a partir de um referencial analítico, as categorias foram construídas com fundamento no referencial teórico, nos autores de referência e no levantamento acadêmico, sustentando a construção de instrumentos que, analisados, confirmam, questionam ou complementam as hipóteses, fundamentando a análise.

1. SIGNIFICADO E SENTIDOS

Aplicada à pesquisa, como Rey (2003) destacou, olhar o subjetivo exige considerar a simultaneidade do individual e do social que constitui o sujeito nas relações históricas que produzem significado e sentidos subjetivos.

A partir de Vygotsky (1993), Rey (2007) observou que os sentidos e o significado são processos diferentes, mas articulados e referencia o significado como concentrado no meio cultural, apreendido, estabilizador dos conteúdos sociais padronizados, resultado e resultante da intervenção humana sobre a sociedade.

O significado desdobra-se na linguagem, é um “fenômeno verbal e intelectual” (VYGOTSKY, 1993, p. 289), emerge do discurso de forma clara. Entretanto, não cristaliza-

se, evolui histórica e culturalmente como uma “[...] das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (VYGOTSKY 1994, p. 179). Os sentidos são dinâmicos, podem separar-se da palavra que os expressam ou fixar-se em outras palavras; resultantes da produção subjetiva envolvida nas representações que permeiam a experiência do indivíduo (nem sempre compreendidas por ele próprio) são gerados pelos indivíduos (VYGOTSKY, 1994), ultrapassam o texto, residem no subtexto e expressam a motivação por trás do pensamento verbal, na mímica, nos gestos, na entonação, desvendando o contexto interior do sujeito.

A produção de sentidos evidencia a dinamicidade, a flexibilidade, a mobilidade, a amplitude e a complexidade, e está relacionada à riqueza das experiências sociais e históricas que conformam as consciências e a expressão pela linguagem, envolvendo a construção do próprio sujeito. Compreendida como “verdadeira produção subjetiva, uma vez que não se define pela ação direta de um evento social” (REY, 2003, p.45), representa subjetivação do significado com caráter singular, refletindo circunstâncias particulares das relações do indivíduo com a sociedade, assumindo um caráter simbólico da sua relação com o mundo, numa implicação mútua e recíproca entre sociedade e sujeito.

Tecidos pelo pensamento e pela linguagem, os sentidos são integrados ao todo do sujeito, no interstício entre o expresso e a consciência. Assim, mais amplos que o significado, os sentidos não residem apenas no intrapsíquico, se produzem nos níveis social e individual simultaneamente. (REY, 2003). Esse caráter subjetivo amplia a possibilidade de o sujeito superar o socialmente convencionalizado, que, construído na inserção cultural, pode tornar-se apenas referência (REY, 2007).

É possível ver uma interlocução entre a abordagem sócio histórica e a teoria crítica no que tange ao caráter social das ações mentais, toda forma de representação do mundo é produto da reflexão humana, carrega um significado historicamente dado e potencializa a atribuição subjetiva que podem transcender o significado, autonomizar e emancipar o homem.

Também, Hall (1997a, 1997b) pode entrar nesse diálogo, na medida em que o autor advogou que a linguagem, sistema de representação historicamente demarcado, possibilita a partilha de significado na cultura por formas materiais: sinais, símbolos, figuras, imagens, narrativas, palavras e que, simultaneamente, regulam as relações e as práticas sociais. A plenitude da incorporação, pelo sujeito, desse significado social encontra-se na representação mental; portanto, nos sentidos, porque o significado não permanece intacto ao passar pela representação transforma-se na correlação com o conjunto de representações construídas individualmente, num mapa conceitual partilhado com a sociedade (HALL, 1997b).

Toda prática social, por meio da linguagem produz sentidos, não completamente fixados ao significado em cada cultura, apesar de com ele relacionados, formando o que Hall (1997a) denominou “circuito da cultura”, produção e circulação de significado por meio da linguagem, no qual as representações ocupam um papel destacado na apropriação individual.

Consequentemente, esse jogo significado/sentidos será absorvido na presente pesquisa, sem perder de vista as considerações de Adorno (1995a) sobre a cultura como conjunto de práticas que confere aceção às sociedades, incorporada pela subjetivação do mundo, que faz, ao mesmo tempo, identificar e diferenciar o sujeito e os grupos.

Sublinha-se, ainda, que a constituição subjetiva é proveniente das condições objetivas, como Adorno (1992) observou; a sociedade, a cada época, produz os homens necessários à sua reprodução, nem por isso, o indivíduo pode ser reduzido à determinação social. O mesmo ocorre com o discurso, a significação social interfere nos sentidos individuais e a análise discursiva é convocada para desvendar o cruzamento entre a memória do que já foi dito e a atualização subjetiva de quem formula o discurso.

2. A PESQUISA

Embora as possibilidades de emancipação humana estejam submetidas aos limites da “pseudoformação” (ADORNO,1995a), ouvir os docentes pretende abrir portas para apontar caminhos de mudança, aqui revelado nas possibilidades de intervenção no horário de trabalho coletivo contidas na manifestação dos sujeitos da pesquisa.

Para a amostra da pesquisa foram escolhidos docentes que atuam em diversos níveis e modalidades de ensino, mas sempre no contexto escolar, universo contextual da experiência profissional da pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa se tornaram informantes privilegiados, independentemente do nível ou modalidade do Ensino Básico (ao qual se aplica o suporte legal referenciado).

Foram ouvidos dez docentes com entrevistas semiestruturadas, dois do Ensino Infantil, atuando na pré-escola, três do Ensino Fundamental anos iniciais – do 1º aos 5º anos, um do Ensino Fundamental anos finais e dois do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos e um do Ensino Fundamental anos finais na Educação de Jovens e Adultos e anos iniciais simultaneamente. Há um professor de Artes, dois de História, um de Sociologia, um de Português e Inglês, um do Atendimento Educacional Especializado – Educação Especial e os demais atuam como polivalentes.

Ressalta-se que todos os docentes entrevistados atuam em redes de ensino públicas em São Paulo, na capital e zona metropolitana circundante, vinculados à rede estadual e municipal, todas com o horário de trabalho coletivo implantado, embora de diferentes formas.

A operacionalização da pesquisa teve a entrevista por técnica principal, na medida em que o objeto: o significado social e os sentidos individuais dos docentes sobre o horário de trabalho coletivo, emerge das estruturas discursivas que os possam desvendar. Essa técnica pode possibilitar a rememoração do cotidiano, do agir dos sujeitos, suas práxis, e assumir aspectos multifacetados (DENZIN; LINCOLN, 2006), espaços de produção dos discursos narrativos individuais, carregados de representações sociais que se aproximam do objeto de estudo elencado.

2.1 O ROTEIRO

Na busca de uma pesquisa qualitativa como “... uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. ” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51) e na expectativa de cumprir as características básicas da pesquisa qualitativa que os mesmos autores elencaram: dados descritivos como fonte, preocupação com o processo do estudo, atenção especial ao que os sujeitos dão significação e à análise indutiva de sentidos, para ouvir os docentes, partiu-se dos conceitos explicitados no capítulo anterior, no levantamento de trabalhos acadêmicos, no suporte legal e seu cruzamento com os autores que vem pesquisando o tema em diálogo com a Teoria Crítica.

Pressupondo que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas em torno do objeto de pesquisa, o roteiro da entrevista, para dialogar com o universo da pesquisa, foi cuidadosamente preparado, quanto à linguagem, à forma e sequência, como orientou Manzini (2003), cada item do roteiro tem um sentido preciso em torno dos objetivos da pesquisa para fazer emergir categorias deduzidas do referencial teórico, das contribuições dos autores e do levantamento acadêmico e induzidas pelos discursos docentes.

O roteiro foi formulado em blocos para facilitar a leitura interpretada das respostas e concebido para propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a provocar um discurso livre significativo em torno dos objetivos da pesquisa introjetados pela pesquisadora no contexto pesquisado, a escola.

Instrumento de indução, o roteiro contém questões que permitem a rememoração do vivido, evocando narrativas originárias da vida real, por exemplo: “Conte uma experiência de

colaboração que já tenha vivido no horário de trabalho coletivo” ou “Conte uma experiência de dificuldade com a colaboração que já tenha vivido no horário de trabalho coletivo ”, algumas apresentam ambiguidade, visando ampliar a riqueza das respostas, especialmente as questões antagônicas: “Quais os aspectos positivos e os negativos que você observa no horário de trabalho coletivo? ”, mostraram-se convenientes para revelar discursos que contenham reprodução de conteúdo historicamente absorvido ou modelos de ação adaptativa.

Apresentado no Apêndice I, o referido roteiro da entrevista foi submetido a um teste prévio com um docente nas mesmas condições daqueles que compõem a amostra, convidado para, explicitado o objeto da pesquisa, opinar, em entrevista de teste, sobre a clareza, concisão e organização de cada uma das questões e sugerir formas alternativas de perguntar e todas as sugestões dadas foram absorvidas.

2.2 AS ENTREVISTAS

Para fazer emergir dados a partir das experiências, opiniões, valores, atitudes, afetos e contradições (ORNELLAS, 2011), entrevistar foi uma interação entre entrevistador e entrevistado, favorecendo respostas espontâneas e manifestações das entrelinhas do discurso (lapsos, atos falhos, silêncios, pausas, reticências), possibilitando captar a informação desejada em um fluxo natural de conversação que capte os sentidos que escapam ao discursado.

Ao considerar-se que o processo comunicativo não se dá somente em nível verbal, envolvendo uma trama complexa que se produz ininterruptamente, e que as dinâmicas relacionais se imprimem no conteúdo enunciado (MARCUSCHI, 2003), foram pontuadas sequências de comunicação para transformar as entrevistas em diálogos, mantendo o pesquisador e pesquisado na posição de interlocutores, não interrogador e depositário de informações, respectivamente.

Nesse aspecto, o roteiro dirigiu o diálogo de forma livre e ativa. Entretanto, reconhecendo que as entrevistas são técnicas limitadas ao discursivo, e que, diante de um cenário contemporâneo episódico, que faz sobrepor a vivência à experiência, a narração de momentos significativos pode representar apenas o vivenciado pontualmente, investiu-se em retirar as experiências do contexto da conversa, visando evitar empobrecer a partilha de experiências, reduzidas a descrições de situações de trabalho, diminuindo a possibilidade de transferência e generalização de resultados.

As entrevistas possibilitaram coletar indícios dos modos como cada um dos dez sujeitos significa e dá sentidos pessoais ao horário de trabalho coletivo, manifestando propostas de intervenção nas linhas e entrelinhas dos discursos. Durante a sua realização, ocorreu um processo de encontro, reencontro e, eventual distanciamento do objeto para olhá-lo a cada resposta.

Os conceitos trabalhados foram se entrelaçando com os discursos, povoavam as salas, onde ocorreram as entrevistas (apenas uma ocorreu no espaço da escola de trabalho do entrevistado) e as transformaram em momentos particulares para a compreensão do todo, não forma de adaptar o discursado a um sistema de referências delimitado pela constelação de conceitos mas, sem nunca utilizar as falas dos entrevistados como mera ilustração do quadro teórico de referência, abriram-se janelas para negá-lo, confirmá-lo e refletir sobre ele.

Transformadas, assim, num diálogo significativo, as entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos entrevistados, e transcritas na íntegra, objetivando absorver o máximo conteúdo dos discursos, bem como registrar pausas, silêncios, ênfases etc., numeradas pela ordem que foram realizadas.

Na transcrição, as entrevistas foram numeradas e sempre são citadas com o código de identificação “E”, seguido do número de um a dez, por ordem de realização. Embora a identificação dos dados pessoais e profissionais dos entrevistados componha o roteiro, foram omitidos aqueles que possam referenciar o local de trabalho ou rede aos quais o docente está vinculado, na medida em que a amostra é aleatória e capta o significado e sentidos atribuídos por cada sujeito, independentemente do seu vínculo institucional.

2.3 A ANÁLISE DOS RESULTADOS

Diante da problematização da presente dissertação, envolta na contradição permanente entre a adaptação e a autonomia do docente, perscruta-se o significado social (compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas) que, internalizado, torna-se o mundo conceitual de cada indivíduo; enfim, a subjetividade docente sobre o horário de trabalho coletivo.

As informações recolhidas, para transformarem-se em resultados de pesquisa, foram cruzadas em torno do referencial teórico e classificadas a partir do exame minucioso de categorização, como recomendaram Lakatos e Marconi (2007), do contido nas respostas por meio da análise de conteúdo que, interpretado, desvende a significação docente para o horário de trabalho coletivo na escola, pensado à luz da colaboração no trabalho docente.

A análise de conteúdo “(...) conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1979, p.42), nesta pesquisa, abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, inferindo significado e sentidos para descrever e interpretar os discursos dos entrevistados, decodificá-los criticamente em busca de respostas aos problemas elencados.

Como Bardin (1979) destacou, trata-se de ultrapassar o senso comum do subjetivismo, garantindo rigor a análise de conteúdo, que fará oscilar os polos da objetividade e da subjetividade para revelar o que está escondido sob o manto do material verbal recolhido, colocando uma linha mestra entre a intuição do pesquisador e o que é interpretável. Desse modo, seguiram-se as etapas propostas pela autora (BARDIN, 1979), com ênfase na função da análise de conteúdo de comprovação, aquela que serve de verificação de hipóteses provisórias, mas estendida como função heurística de ultrapassar as hipóteses originais.

A primeira etapa, a pré-análise, representou a organização e sistematização das ideias do material coletado nas entrevistas. Resultou de uma leitura flutuante, de contato intenso com o material a analisar para caracterizar o discurso dos sujeitos sobre o horário de trabalho coletivo na escola e o que lhe subjaz em torno do tema da pesquisa.

A exploração do material constituiu a segunda etapa para aprofundar a compreensão do discursado, visando encontrar significações ou mensagens subliminares para além das explícitas nas falas, os discursos foram recortados em unidades de análise que contém uma ideia completa (um parágrafo, uma frase, uma expressão), definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa e que, mesmo isolada do todo discursivo, mantenha significação e possa enquadrar-se em categorias gravitadas em torno do referencial teórico ou de novas dimensões sugeridas pela leitura, permitindo avaliar as hipóteses iniciais e interpretar possibilidades que os discursos dos sujeitos trazem à tona.

Nessa segunda etapa, as unidades de registro (proposições) foram classificadas em categorias: “ rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos[...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1979, p. 117), cujos critérios de escolha foram os antagonismos conceituais espelhados nos discursos docentes em torno da complexa relação entre autonomia e adaptação que o horário de trabalho coletivo na escola carrega, abarcando os avanços e a manutenção da regressão na efetivação desse horário.

Em todas as dez entrevistas, que constituem o corpo da pesquisa, em um vai e vem de elementos, observou-se que significado e sentidos redundam em propostas de intervenção,

presentes nas unidades recortadas e categorizadas. Sem perder de vista os todos textuais, agregaram-se as proposições com conteúdo similar num quadro categorial antagônico que capta as contradições contidas nos discursos docentes acerca do horário de trabalho coletivo na escola.

Categorizadas as informações, interpretou-se, de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, configurando uma terceira etapa, o tratamento dos resultados, momento de encontro entre o intuitivo e a análise crítica (BARDIN, 1979), que permite fazer inferências sobre o discursado, produzindo, para cada categoria, um texto síntese, no qual se infere sobre o expresso e o latente nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

A análise do conteúdo dos discursos teve por princípio a crítica para apreciar o discurso docente sobre o horário de trabalho coletivo na escola, tomando como guia a heurística dialética (ADORNO; HORKHEIMER, 1973) que reconhece a ambiguidade presente na realidade em mudança confrontada com possibilidades passíveis de se realizarem. Os discursos foram perscrutados para além de aparências, abrindo a discussão sobre uma intervenção passível para qualificar o tempo coletivo a partir do exposto ou subliminar, trazendo de cada entrevista um “potencial esclarecedor” (ADORNO, 1995b, p. 132) do objeto em estudo. Assim, a análise de conteúdo se interpreta o que foi falado nas veredas paralelas ao discurso propriamente dito.

CAPÍTULO IV - APONTAMENTOS SOBRE OS DISCURSOS

Interpretar as entrevistas permitiu expressar, na relação entre adaptação e autonomia, o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes entrevistados, pontuando o que avança e o que se mantém regredido em torno do objeto de estudo, o horário de trabalho coletivo na escola.

Todo o conteúdo transcrito foi objeto de leitura flutuante (Bardin, 1979) e ganhou corpo no próprio processo de transcrição, realizado logo após as entrevistas, visando captar os olhares da pesquisadora sobre o discurso com proximidade das impressões percebidas. Olhou-se o texto como um todo, para não perder aspectos de expressividade e sistematizaram-se ideias iniciais que estabeleceram indicadores para a compreender o transcrito. A cada entrevista foi possível ter uma noção geral do significado e dos sentidos do horário de trabalho coletivo para cada um dos entrevistados.

Em seguida, a partir do inferido nesse contato inicial, os textos transcritos foram divididos em unidades de análise, materializando proposições que representem o cerne do discursado, selecionando-se trechos principais, para enfatizar a fluidez oral, categorizando-os e, posteriormente, interpretá-los em torno dos eixos definidos: significado, sentidos e propostas de intervenção.

1. AS PRIMEIRAS LEITURAS

As primeiras leituras representam um olhar geral sobre todas as entrevistas, registrando apontamentos que identifiquem, a cada discurso, elementos para discutir o horário de trabalho coletivo a partir da fundamentação teórica apresentada.

As respostas da E1 possibilitaram delimitar uma clara separação conceitual entre professores especialistas e pedagogos. Na transversalidade do texto, parece haver a tendência balcanizada que observou Hargreaves (1998), na qual os docentes trabalham em subgrupos com os quais têm identificação profissional, pessoal e interesses comuns, criando pertença a partir do tipo de atividade que realizam e a associação de áreas correlatas.

Esse entrevistado encara esse horário como medida do sistema para melhorar a escola, instrumentalização imediata do trabalho conjunto que vê como possibilidade de deixá-lo mais seguro para lecionar. Idealiza um horário de trabalho coletivo como tempo de colaboração, mas tem a sensação inversa no momento e o conhecimento de que há outras formas de organizar o horário de trabalho coletivo aumenta a sensação negativa atual, um impacto da

experiência anterior na visão do presente. Percebe, na escola atual, um clima tenso, com vivências imediatas pouco positivas que o faz refletir uma dicotomia entre processo formativo e ‘horário de trabalho coletivo’, não o considerando formação. Embora, também, sinta-se sujeito do clima menos favorável, adapta-se:

Normalmente me sinto mal (ênfase no mal) porque como os especialistas quase não participam efetivamente do “horário de trabalho coletivo” eu sinto que não é um horário na verdade, estou “dispensando”, que eu poderia estar usando até para compor a minha aula, mas eu estou ali porque preciso cumprir aquele horário.

Há uma preocupação transversal com a aula que, por vezes, aponta um conflito interno no jogo de responsabilidades com o pedagogo regente de classe, ora defende a balcanização, ora a colaboração:

[...]. Então, se houvesse, primeiro uma comunicação melhor entre eles, depois uma comunicação maior entre nós todos, os especialistas com os pedagogos talvez nós possamos colaborar com a cognição desses alunos tenha um encaixe. [...].

Esse discurso do docente entre valorizar e criticar a colaboração balcanizada é oscilante. Ora defende a integração dos especialistas e profissionais da pedagogia num único bloco, ora, aponta a necessidade da manutenção dessas “repúblicas balcanizadas”, defendendo, como Hargreaves(1998), que se a balcanização é cristalizada como resistência à mudança, também é um avanço de colaboração que pode sustentar um projeto comum de orientação interdisciplinar:

Então, talvez se os especialistas pudessem ter um “horário de trabalho coletivo” separado já que falta o diálogo entre os professores pedagogos e os especialistas ou senão, pelo contrário, conseguir juntar essas linguagens de maneira que a gente pudesse ter uma relação melhor mais coesa, mais estreita, mas isso eu não vejo nessa escola e não vejo também nenhum esforço da direção para que isso aconteça. [...] uma, aproximação entre especialistas e pedagogos, falta tratar de uma interdisciplinaridade maior, onde nós possamos juntar conteúdos. [...] aproximação dessas linguagens, desses professores especialistas com os professores pedagogos, eu acredito que isso pode colaborar pra que em cada turma nós consigamos desenvolver as aulas de acordo com aquilo que foi conversado.

Para a realização do projeto indicado no seu discurso, projeta a responsabilidade de ultrapassar a balcanização nos gestores e na coordenação, redutores da inutilidade do tempo de horário de trabalho coletivo, âncoras da adaptação, que, externos à equipe docente, estabelecem regras e oferecem tópicos e prescrições:

A postura da direção faz toda a diferença, até porque os gestores são pessoas e pessoas são diferentes umas das outras, então é até delicada essa questão, vai ter gestor que vai enfatizar tal questão, outro que vai enfatizar outra questão, mas o que não pode acontecer é as questões administrativas serem mais importantes, entende? “ [...] na verdade ele [o horário de trabalho coletivo] serve mais para eu poder me planejar mesmo melhor, porque a coordenadora me dá um papel e nessas pautas tem muitas coisas de planejamento mesmo, que nós precisamos respeitar. Isso me ajuda a me organizar. [...] na questão organizacional sim, tem colaborado para que eu consiga, né, me organizar bem, essa questão de planejamento, de calendário, de que dia vai ser o Conselho, que dia vai ser a reunião de pais, de que dia vou precisar entregar o meu planejamento, esse tipo de coisa tem colaborado bastante o “horário de trabalho coletivo” [...].

O entrevistado reconhece para esse horário, nas experiências que narra, um potencial de trabalho em equipe, mesmo que vinculado a objetivos de curto prazo e a tarefas específicas, instrumentalizando o seu tempo como dirigido não à formação cultural do profissional, mas ao cumprimento da responsabilidade moral com o aluno, tornando o ato de ensinar técnico. Em contraposição, localiza a colaboração entre pares como forma de aprofundar o conhecimento sobre o aluno como um sujeito, trocando informações sobre as diferentes percepções dos pedagogos e dos especialistas sobre o seu desenvolvimento e capacidade de aprender, humanizando esse compromisso moral:

Então, é justamente essa possibilidade de nós conseguirmos unir linguagens, né? Unir no sentido de colaborar para quê, por exemplo, uma aula de matemática possa, a gente possa desenhar números e trabalhar com arte, né? Numa aula de educação física trabalhar com jogos que estimulem, de alguma maneira, a cognição e, assim em português, em outras áreas do conhecimento, então o ideal é, na colaboração entre os docentes haver diálogo. A partir desse diálogo construir aulas onde os alunos consigam aprender melhor, de maneira mais coesa, é isso.

Em seu discurso, o docente demonstra idealizar uma coesão da equipe como resultante de um padrão que suporte as tarefas e o discurso da equipe docente, fortalecendo sua identidade e imagem:

E nós conseguimos planejar melhor, até conversar entre os próprios especialistas, pra saber o que cada um estava fazendo para criar uma unidade de ensino, criar uma aula mais coesa que a gente pudesse se comunicar mesmo trabalhar [...].

De forma geral, o entrevistado, carregado de ambiguidade na sua relação com o trabalho docente, percebe o horário coletivo como um momento de mal-estar, nem tanto pela autonomia que lhe falta, mas mais pela perspectiva de utilizá-lo para tecer vínculos profissionais que sente inexistentes e impossíveis de consolidar a não ser por uma mediação do poder institucionalizado na escola (nem sempre presente, na sua opinião) como se, por si

próprio, fosse incapaz de preencher o tempo disponível vinculando-o à colaboração entre os pares. Reclama a falta de autonomia, mas não luta por ela, nem parece assumir a que tem, então, critica o horário de trabalho coletivo, ao mesmo tempo que lhe atribui algum valor. As suas expectativas sobre as relações interpessoais na escola são se revelam com clareza, mas chama atenção para os vínculos como necessidade para o exercício de sua profissionalidade.

O sujeito da E2 parece incorporar o horário de trabalho coletivo como parte do trabalho cotidiano, naturalizando-o. Embora destaque como conquista não considera direito que está exercendo, mas quando cita que é algo que vem sendo implementado há algum tempo, coloca um tom histórico:

Esse horário já vem há muito anos, não é dessa gestão. Estou nesse horário desde quando tinha a nomenclatura de XXX [nomenclatura anterior na rede na qual atua], há muito tempo já vem mudando a nomenclatura, mudando opções de horários. O "horário de trabalho coletivo" continua a mesma coisa de quando eu [entrei], só mudou a nomenclatura.

O discurso do docente mostra a equipe docente como grupo com papéis rígidos, com divisão de tarefas que separa a administração do ensino, o planejamento da execução, a concepção da implementação, de forma a fragmentar o trabalho escolar, aparentemente idealizando essa divisão como autonomia, ao contrário de Enguita (1991) que a destaca como parte da proletarianização docente:

Bom, eu acho que o coordenador [...] é o que tem o papel principal, né? ... O professor ele tem que participar [...] adquirindo todo esse conhecimento[...] pondo em prática, não adianta só escutar, fechar o caderno e depois voltar para a sala de aula do mesmo jeito como você estava, sei lá, há dez anos atrás, no caso que eu já tenho muito tempo. O Diretor (ênfase) eu acho que ele também pode trazer coisas, diferentes, nem tanto pedagógico, mas pode contribuir também. E, o outro é o assistente, eu acho que também, pode contribuir, não tem problema nenhum, ele pode tá contribuindo, com um texto que leu, é importante também, até na parte de legislação, que eu acho que é o que cabe a eles, né? Mas é isso né?

Ao atribuir um caráter formativo a esse tempo, como forma de adequar e atualizar práticas, o entrevistado demonstra que acredita que o horário de trabalho coletivo é espaço para troca pedagógica, mesmo insistindo que o seu destino principal é o estudo. Apresenta o impacto desse tempo na sala de aula, como pouco interferindo na formação cultural como um todo, destacando a aprendizagem profissional docente como centrada no cotidiano, com valorização transversal da teoria, da qual o docente é um aplicador:

[...] o “horário de trabalho coletivo”, além de estudo [...]. É também o que estou sentindo e passando na sala de aula. Então, às vezes trazem alguns problemas, dificuldades com determinados alunos na sala de aula e tanto os outros professores como a própria coordenadora, ela tenta auxiliar, apesar que o objetivo e o tempo gasto no estudo, no projeto, de textos de atuais escritores e tudo mais.

O foco demonstrado em apenas aplicar implica, no plano social, a confirmação da alienação docente, a coisificação do sujeito em face aos objetos de trabalho, tornando sua ação intelectual engendrada à prática imediata, descaracterizando-a, uma prática que, sob a aparência de autonomia, anula o sujeito como seu realizador, é pseudoatividade (ADORNO, 1995b).

Quando outorga à coordenação um potencial de produzir aprendizagem profissional conjunta e fortalecimento do grupo pelo consenso de interesses entre os docentes e a escola, aparenta considerá-lo um adaptador:

O horário de trabalho coletivo prepara o professor através do CP, ele traz texto sobre autores, a própria política pedagógica da atual gestão, para a gente estar sempre a par e, é lógico, discutir o produto final que é a criança, melhorar como vai trabalhar, como desenvolver projetos. (grifo nosso)

Ao assumir o conhecimento pedagógico como emanado da coordenação aponta que “o magistério [...] vem deixando de ter características próprias das profissões, tais como autonomia e controle sobre os meios, objeto e o processo do seu trabalho, para adquirir traços da situação estrutural próprios do trabalho assalariado.” (ENGUITA, 1991, p.176), um trabalho planejado externamente ao docente.

Esse planejamento externo, no discurso do docente entrevistado, vincula o trabalho colaborativo às metas institucionais, assumindo o significado dado pelo suporte legal ao horário de trabalho coletivo, embora não o refira. Parece perceber o trabalho em equipe no cenário escolar ligado ao alcance de metas imediatas, reconhecimento e resposta às necessidades da clientela idealizadas no interior da escola, visualizando as relações sociais na escola como efêmeras, episódicas e fragmentadas, como indicou Sennett (2002):

O coordenador tem que ter, junto com os professores, uma meta, o que vamos querer para esse ano, o nosso [nomeou o projeto pedagógico na rede na qual atua]. Ter uma meta, o que a clientela está precisando, conhece uma parte [dos alunos antigos da escola], outra parte é nova, o que a gente quer, vamos elaborar, qual é a meta para esse ano que vamos ler, que atividades ao longo do ano vamos trazer.

As metas assemelham-se às referências requisitadas em E1, ligadas a práticas imediatamente transferíveis para a sala de aula, como se buscasse segurança para a ação pedagógica no horário de trabalho coletivo, confirmando o dilema do docente que toma “decisões de efeitos incertos, com fundamentos incertos, na busca de metas sobre as quais [tem] dúvidas e em situações que oferecem alternativas disjuntivas”(SACRISTÁN, 1995, p. 66), embora, dada a tranquilidade com que discursa, não transpareça esse dilema como desvantagem, mas como vantagem, oportunidade para aplicar o aprendido no espaço da sala de aula, que percebe mais autônomo.

Desse modo, relata que a sua participação é condicionada por gostar ou não do tema, não se sente sujeito da escolha temática, embora em outro momento tenha dito que valoriza as decisões coletivas e se sente participante, especialmente com relação às metas:

[...]eu participo de uma maneira, que eu vejo o tema. Por exemplo, quando eu gosto, do que vai tratar ponho a minha opinião se gosto ou não). Se eu gosto ou não gosto daquele tema, mas eu prefiro as coisas lúdicas, mas a outra parte a gente também tem que ler, discutir.

Assim, descreve situações, nas quais o horário coletivo representou conflitos de interesse entre coordenação e docentes, propondo uma conciliação, uma adaptação mútua, com compreensão humana, sem derrubar, entretanto, o braço de ferro hierárquico, a hierarquia também é naturalizada:

Bom! Eu acho que depende bastante do coordenador, às vezes a gente quer fazer coisas diferentes, mas se o coordenador, ele impõe, determinadas coisas que ele acha, aí fica difícil, porque você não vai confrontar uma pessoa que está ali para orientar.

Essa entrevista apresenta o horário de trabalho coletivo como um movimento de ir e vir da sala de aula, demonstrando alguma reflexão sobre a prática, de modo a aproximar-se do modelo reflexivo que Contreras (2002) aponta, mas uma reflexão específica em torno das práticas que acaba por representar parte da adaptação ao real, às novas propostas, como reciclagem. A teoria, embora referida, não aparece como instrumento da reflexão crítica, mas como repetição do testado que possa aumentar a segurança docente em aplicá-lo.

No todo do discurso, o entrevistado propõe uma adaptação docente ao horário de trabalho coletivo como naturalizado, apontando-lhe potencialidade de evitar a intensificação ou melhorar condições objetivas do trabalho, espaço de tornar íntimas as relações pessoais, reforçando a coesão de grupo, como se em busca de um padrão igual de ação, centralizado na

coordenação e empática a novos profissionais que se adaptem às regras já estabelecidas nesse grupo coeso.

E3 estabelece o eixo temático do horário de trabalho coletivo no projeto educativo ao encontro do previsto no suporte legal. Além disso, não só valoriza a dimensão do fazer, mas a amplia para a solução de problemas que encaminham as decisões temáticas:

[...] a gente procura sempre trabalhar como o tema principal do projeto educativo. [...] Por exemplo, a gente agora tá mais trabalhando o problema dentro da escola, como trabalhar com as crianças com essas dificuldades [...]. Então [...] a gente escolhe dependendo do problema principal da escola, aí foca-se naquele problema (...).

O entrevistado reporta para a colaboração balcanizada como necessária, assegurando a importância de haver momentos específicos no horário de trabalho coletivo destinado às problemáticas disciplinares, indicando essa forma de colaboração como enraizada nas culturas de ensino, em que as estratégias específicas são escolhidas e passam a compor uma forma de agir reiterativa porque “compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes” (HARGREAVES, 1998, p. 185):

Esse horário coletivo devia ser também para o professor especialista cuidar também da sua disciplina, no caso eu tô no Fund. II e somos especialistas, então, às vezes a gente sente dificuldade de estar sozinho na sua disciplina, você não encontra ali nesse momento. A gente vai, fala com um e com outro, mas o objetivo do “horário de trabalho coletivo” não é esse realmente, o objetivo é você fazer uma reciclagem em si da parte pedagógica, então a gente sente falta, precisa de um horário para discutir mais o currículo, essas coisas.

Entretanto, o discurso contém aspectos contraditórios, indicando que esse tempo disciplinar não precisa, necessariamente, ser o mesmo que o horário de trabalho coletivo, cujo objetivo principal é o aspecto pedagógico. O sujeito, também, recua do balcânico e valoriza o sentido de comunidade de aprendizagem que Hargreaves (2004) apontou, na direção interdisciplinar dos projetos e na aproximação com a experiência da polivalência:

Então, na hora de planejar foi muito bom, especialmente ter contato com o Fund.I, porque assim é, às vezes a escola separa, mas eu acho que tem que trabalhar junto, porque você enriquece com a experiência do Fund. I é fantástica. Se no Fund. I dá certo, a gente pode também, eles podem nos ajudar e a gente ajuda-los também eu acho que isso é muito importante.

Sem reconhecer como direito ou conquista, mas como uma necessidade do sistema de ensino, destaca o horário coletivo como resultante de um processo histórico:

[...] no Estado [rede estadual de ensino de São Paulo] eles inventaram há muito tempo atrás, eu não me lembro direito, o horário de trabalho coletivo que se chamava HTPC ou qualquer coisa parecida, eu não me lembro direito, um tipo de trabalho coletivo.

O estudo como objetivo dessa jornada de trabalho complementar é valorizado em E3 e propõe ampliar o tempo para estudar como forma de vencer a intensificação que os contextos cotidianos impõe ao tempo docente:

[...] eu penso que tinha que ter mais horário, mais umas duas horas, para que, então, você fizesse realmente as leituras, desse tempo de você tratar problemas que não deveriam estar ali, mas que a gente é obrigada a tratar ali, porque você não tem outro horário coletivo para discutir os problemas da escola.

A padronização da ação, comentada nas entrevistas anteriores, também, aparece na E3, vinculada à uma preparação para lidar com as famílias, reforçando os docentes como um grupo coeso, com resposta às eventuais pressões que possam exercer:

Muitas vezes, nesse momento [o “horário de trabalho coletivo “], você recebe pais, é interessante, isso é uma outra coisa da escola, os pais vêm aqui para conversar, faz todo mundo junto. O pai vem procurar quem é a professora dele, todo mundo vai lá, vai todo mundo de bloco, a mesma opinião. Então a gente vê o que vai falar lá e todo mundo junto, a gente não faz uma reunião de pais se não for em bloco, para o professor não se sentir isolado e você fortalece o relacionamento dos professores, em relação à forma que vamos lidar com os pais, porque, na escola, com o aluno eu acho que não tem jeito se você não tiver ajuda da família, ajuda a escola a pensar como lidar com os pais. Se não houvesse isso, mudaria alguma coisa? Talvez não mudasse tanto se não tivesse, mas tendo, é bom!

No horário de trabalho coletivo, esse entrevistado vislumbra potencialidade para a organização de projetos temporários facilitadores da interdisciplinaridade e da responsabilização solidária de cada docente com a aprendizagem dos alunos, como na E1:

*Nós fizemos, vou falar de uma gincana que nós fizemos uma vez, foi muito interessante, nessa gincana todo professor tinha que trabalhar, não podia não podia falar: — Eu não quero fazer isso. Nós tínhamos o número de grupos de acordo com o número de professores, para que cada grupo sempre tivesse dois professores juntos. Foi muito bem organizado, como um relógio, porque senão não funciona, que a criança, ela percebe, se você não tá seguro do que tá fazendo, a criança percebe e vira uma bagunça[...] “
Todo mundo, no final do dia tinha sido tudo certo, não tivemos um problema, principalmente porque nós todos, cada um se incumbiu da sua função, foi lá e fez o que tinha que fazer e nós discutimos tudo no “horário de trabalho coletivo”.*

Igualmente, localiza no horário de trabalho coletivo a possibilidade de ajuda mútua em torno de problemas cotidianos. Mesmo reduzindo, nesse momento do discurso, o exercício intelectual do docente à resolução de problemas, esvaindo-se no instrumental, também, projeta uma valorização das relações profissionais de ajuda a partir de diferentes problemáticas difíceis pelas quais qualquer docente passa e na garantia dos direitos dos alunos, de modo a demonstrar compromisso moral com eles:

Então eu fui lá [no “horário de trabalho coletivo” diante de um problema disciplinar com uma aluna] e conversamos entre os professores o que a gente ia fazer com a aluna, porque não pode mandar embora, não pode, não tem muito como lidar com essa criança, né? Então como você vai lidar às vezes? . Eu achei que esse foi um momento difícil, e foi bom porque eu achei que tinha colegas que tinham mais problemas. Então dividir o problema foi legal, eu acho que isso é muito interessante.

De modo diferente do que os entrevistados anteriores, parece compreender a função da coordenação pedagógica como integrada à equipe docentes, com pouca ênfase no hierárquico, revela percepção de ajuda, apoio e disponibilidade:

O coordenador ele programa, geralmente ele tem uma programação. Ele organiza e direciona as discussões, é o mentor ali da discussão. [...] eu acho a coordenadora muito simpática, muito atenciosa, nós temos um sistema em que fazemos a parte burocrática ali, ela vem, ela ajuda, a coordenadora é assim muito disponível.

Sente a sua experiência valorizada pelos colegas mais jovens e percebe o horário de trabalho coletivo como espaço para a construção de vínculos pessoais e profissionais que potencializam a colaboração, tanto a balcanizada como uma mais ampla, de modo a possibilitar aprofundamento, aprendizagem e aplicação.

Na E4, o horário de trabalho coletivo se apresenta como fonte de intensificação do trabalho docente, percebendo-o como extenso, um tempo suficiente, mas nem sempre útil e criticando a forma concentrada no período noturno, como é organizado no sistema no qual trabalha. Comenta que a colaboração é prejudicada pelo cansaço que esse horário representa, bem como, pelas condições materiais de sua realização:

Então, assim, é um período que o professor, ele já está muito cansado. Como eu te falei, eu entro às 7 horas na escola, 7 horas da manhã, quando chega 6 e meia da tarde já tou muito cansado(a). Nem sempre acontece o que é a proposta desse “horário de trabalho coletivo” O que acontece comigo, o cansaço, acontece com o restante do grupo, né? O que dificulta a colaboração? Eu acho que é a carga de cansaço que eu te falei, de um horário extremamente puxado, né? Então, às vezes o professor, ele, está tão prostrado, tão cansado, que ele acaba ficando recluso. É chato naquele momento.

Você vai planejar nos computadores da escola, aí a internet caiu, não pega, são vários problemas que acontecem, várias pessoas falando, você não consegue se concentrar, não consegue se planejar, então eu acho que esse é um fator que prejudica, né?

Ao apontar que, para vencer a intensificação, a coordenação tem papel fulcral, aquela que não se impõe, nem tampouco abandona, demonstra figurá-la como um motivador, que dirige a energia da equipe recorrendo a ferramentas de gestão, como, por exemplo, a pauta, de modo a aproveitar o tempo e estruturar o planejamento individual. Tal motivação da equipe é apontada na E4 como pilar da colaboração entre os pares, calcada na obrigação moral com os discentes e no conteúdo curricular dos projetos passíveis de serem desenvolvidos, escolhidos pelo corpo docente, tornando-o sujeito e não necessariamente organizados conjuntamente como destacaram os outros entrevistados, mas em continuidade .

No seu discurso, o entrevistado defende, como Hargreaves (1998), que a colaboração torna-se possível quando as relações de trabalho são espontâneas e voluntárias, caracterizadas pelo estabelecimento de relações que emergem dos próprios docentes:

Toda vez corpo docente, ele vai colocar um projeto e esse projeto, ele instiga e o professor, ele vê, que é viável, que é significativo para os alunos dele, a coisa vai, acontece, um colega colabora com o outro e tudo dá certo.

Por outro lado, a coordenação aparece como elemento importante no estímulo à colaboração, promovendo desafio à equipe:

Eu acho que [possibilita a colaboração] é a provocação, provocação no sentido positivo da [coordenação pedagógica]. Quando (ênfase) ela [coordenação] provoca, mais uma vez, no sentido positivo de trazer assuntos pertinentes ao ambiente, a tudo que está acontecendo ali, aí isso é positivo, porque cada professor, ele vai se colocar e vai trazer alguma situação, o outro colega vai contribuir com sugestão, então isso eu acho que isso é positivo, essa colaboração pedagógica. A [coordenação] digamos assim, ela tem um papel fundamental para esse ambiente colaborativo, então, se ela deixa estar, toda vez que ela fala para o grupo: —Agora vocês vão planejar; a coisa vai degringolando.

Também, destaca a equipe de professores como responsável por planejar, agir e avaliar e o horário de trabalho coletivo como momento estruturante do planejamento individual, a ser desenvolvido em outro momento. O ato de planejar é visto como individual, mas conexo aos vários projetos que ocorrem na escola, não necessariamente um único. Essa pluralidade de projetos foi pouco apontada nas entrevistas anteriores:

[...]. Na questão do planejamento, quando você vai planejar a aula já tá sabendo com antecedência de todo o andamento da escola. Então, eu acredito que a gente planeja melhor e o impacto é positivo, você planejou, sabe que está acontecendo na escola, passa também mais segurança para os alunos. É essa questão.

Embora pareça não acreditar na autonomia dos docentes, elenca a dificuldade da equipe de trabalhar sozinha, entretanto valoriza o trabalho em grupo como elemento de conhecimento, debate e compreensão da realidade, preconiza uma autonomia coletiva, no debater ideias a partir do planejado e realizado. Reflete, dessa forma, o ser autônomo em sentido diverso, apontando o horário de trabalho coletivo como fórum de decisões que sustentam o planejamento individual e as ações que dele resultam.

Num discurso genérico, avalia que os docentes acreditam no trabalho conjunto e nos projetos que dele resultam, podendo o horário coletivo estruturar esse trabalho, se contribuir para superar a intensificação do trabalho, desafiando o docente a aprender colaborativamente para projetar esse conhecimento na sua prática cotidiana, assumindo uma visão menos instrumental do horário trabalho coletivo.

O docente entrevistado em E5 reconhece o horário de trabalho coletivo como conquistado, espaço de crescimento e momento de impulso para a solução dos problemas profissionais cotidianos:

O “horário de trabalho coletivo” é um apanhado muito bom, uma conquista muito necessária, e, foi durante muito tempo batalhada por nós e, devia, deve continuar sendo esse espaço para o professor conseguir crescer, porque dentro de uma escola é muito difícil esse espaço de poder conversar, cada um tem o seu problema e no “horário de trabalho coletivo” você reúne contra a inércia.

O seu discurso indica a falta de autonomia pela configuração das atividades mais dirigidas pelo coordenador, especialmente as leituras. Sem negar o papel da leitura na ampliação do conhecimento, a percebe deslocada dos problemas cotidianos, gerando um conflito interno sobre a sua validade no horário de trabalho coletivo:

Agora o lado negativo é quando você vai ler muito e aquela leitura não leva a nada é só uma informação, coisas que é só teoria e não a prática.

Embora reconheça outras atividades fundamentais no horário de trabalho coletivo, como a troca, o estudo de casos, o seu texto coloca como fundamental o saber instrumental necessário para a sala de aula. Defende o horário coletivo como espaço para o docente

resolver problemas imediatos e, nesse sentido, coloca o coordenador em um papel instrumental de resolver problemas na hora, vocacionando a sua ação para o cotidiano docente:

*Está com um problema, o “horário de trabalho coletivo” tem que ser parado, problema ser solucionado. O professor tem necessidade de falar [sobre o problema] e aquele assunto não tá de acordo com a necessidade do professor. Teria que ver a necessidade do professor, resolução de casos, fatos que acontecem no dia a dia do professor.
[...] eu acho que o coordenador podia tá direcionado, olhando o dia a dia do professor e não só olhar a teoria, muitas vezes é só a teoria, só a teoria, sendo que, sendo que, percebendo o dia a dia é diferente, nisso poderia tá melhorando.*

O entrevistado sente sua experiência desvalorizada, num grupo “fechado”, percebe o grupo não como fórum de decisão, mas como disputa, impossibilitando a colaboração e gerando uma balcanização dos docentes com mais tempo na escola e os novos, como é o caso do entrevistado.

*Assim, elas fazem a parte delas e acham que só elas conseguem, sabe? Estruturado e acabou. Se você quiser entrar no clube do Bolinha, e acabou, tá fechado e acabou. Relação difícil, muito difícil, quem entra ali. Pode ser que daqui um ano, dois anos a gente consiga mudar isso, por enquanto tá difícil.
Não são [relações] colaborativas. [...]. Poderia colaborar se fossem um pouquinho mais abertos.
Eu acho assim, são muito fechadas as meninas, [referindo-se aos professores mais antigos na escola que atuam com ela na escola atual] elas fazem o trabalho delas, e não divulgam tanto*

Evidencia, na escola onde atua neste ano, falta de respaldo na ação direta com o discente, gerando insegurança profissional, apesar de muitos anos de magistério:

[...]. Quando assim, você reclama de algum aluno, se leva um problema de um aluno, o coordenador fala que o problema é seu, mas é da classe, seria para qualquer profissional, parece que você não sabe dar aula, que você, aí não resulta o trabalho, tudo acaba.

Identifica, no cenário atual de atuação, um distanciamento da coordenação do cotidiano da sala de aula e uma atitude constante de seguir prescrevendo o que fazer, tornando o horário de trabalho coletivo objeto coisificado, avaliado por um terceiro que não compreende a sua complexidade. Assim, não vislumbra, na coordenação atual, o apoio que gostaria, além de perceber que a visão que traz é única e deslocada da sala de aula, o que atribui a um posicionamento sem foco na preparação das atividades, aspecto que valoriza como parte importante desse tempo e sem o qual se sente perdido:

Assim, porque, às vezes, a visão da coordenadora, que tem a outra pessoa, é uma e a nossa de sala de aula é outra, entendeu?
A coordenadora focar nas atividades. Porque assim, a gente tem mais chance. [...]. Às vezes eu me sinto meio perdida.
O coordenador poderia orientar mais, intervir não, para não tirar a autonomia do professor, né? Muitas vezes a gente tá no foco do problema e vai procurar ajuda, não acha ajuda, se sente completamente perdido.
A nossa coordenadora procura enfocar nas atividades, até tenta solucionar algumas coisas, mas assim, é muita teoria a gente precisa mais a prática, né?

Destarte, valoriza o horário de trabalho coletivo como momento para discutir a relação com as famílias, e como em E1, sustenta que os pais precisam ser esclarecidos como forma de colmatar o vazio de distanciamento que quer ver colmatado e não se sabe como:

[A orientação para] os pais [tema que falta tratar para definir estratégias]. O como cuidar, porque muitas vezes a criança não sabe, quando tem reunião de pais, a gente conversa muito, mas têm pais que quando saem falam mal do professor pro aluno e o aluno perde o respeito. Eu acho que se o pai for orientado a conhecer o profissional que ele tá deixando o seu filho, ter confiança no profissional é um bom caminho, a partir do momento que o pai não tem confiança no profissional, não sabe. Muitas vezes o pai chega e fala: — Ai! Não sei mais o que fazer com essa criança. Se ele que é pai, que tem uma criança, imagina você com trinta, não é? Orientar mesmo, toda orientação para os pais.

Mesmo sem refletir aprofundadamente sobre as reformas educacionais como produtoras de uma intensificação do trabalho docente e redutoras da formação cultural, como Hargreaves (2004) elucidou, o entrevistado indica, o mesmo significado quando critica o encurtamento da pré-escola que, na sua opinião, reduziu o impacto dessa modalidade sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil:

Tirar um ano da escola de educação infantil atrapalhou muito, porque foi cortada essa parte [atividades de aprendizagem e desenvolvimento], brincar mais, entendeu? Uma coisa que não poderia ter sido tirado.

Em conjunto, as declarações do docente entrevistado, valorizam o horário de trabalho coletivo, entretanto, desabafa uma sensação negativa na escola em que trabalha no momento, apontando pouca colaboração e resistência a integrar novos profissionais, confirmando a perspectiva de Hargreaves (1998) que indica a cultura organizacional de cada estabelecimento, complexa e densa, como determinante para tornar esse tempo mais ou menos colaborativo.

E6 foi marcada por uma dura crítica ao horário de trabalho coletivo. O entrevistado demonstra não se sentir à vontade nesse horário, por considerá-lo obrigação, espaço que inibe a possibilidade de expressão, com teor hierárquico e informativo, levantando, também,

desconforto nas relações na equipe docente que, segundo o entrevistado, dada a ausência de mediação pela coordenação, acaba por não dialogar ou exercer pressão para a conformidade:

*Tempo de vida perdido, porque, no fim, a gente não pode se expor, de jeito nenhum, o que a gente quer, porque o diretor acaba indo sempre lá, fala a maior parte do tempo, eu não me sinto à vontade. Essa é minha opinião sobre o “horário de trabalho coletivo”, eu vou para cumprir o horário.
[...]Você vai discutir, com o diretor, vai discutir com o coordenador, eu não concordo com você, não, né? Aí fica quieto, falta meia-horinha só, já vai embora, é assim (risos).
O papel do coordenador é ser mediador e não chegar e enfiar pauta goela abaixo.
[...]Não me sinto confortável. Eu não me sinto à vontade de expor a minha opinião...
Parece uma disputa de quem fala mais, se impõe mais. Tem professoras que elas quase gritam, assim, elas atropelam se não dão a palavra para elas. Quando você vai tentar, eu sou uma pessoa assim, eu levanto a mão, eu peço licença para começar a falar, eu não consigo, eu começo a falar alguém atravessa a minha fala, já fala outra coisa, então eu prefiro nem falar nada para não passar esse constrangimento, acho assim, que não tem um respeito.*

Ao comparar o caráter compulsório desse tempo não letivo à escola obrigatória, indica, como Hargreaves (1998), que o docente é visto como catalisador desse caráter, sem compreender todos os aspectos das reformas educacionais que a impõe. O discurso aponta para o trabalho intensificado pela dificuldade de exercer a consciência, reproduzindo uma visão didática autoritária entre direção/coordenação e equipe, de obediência e conteúdo de formação imposto e não vinculada às necessidades:

*Então eu sou coordenador, na escala hierárquica, então decido o que vocês devem aprender hoje, sem nem estar sabendo da real necessidade do professor. Da mesma forma que os professores não sabem das necessidades dos alunos, o coordenador, a gestão parece que não sabe as necessidades dos professores então é um negócio que você vai sentar e vão te enfiar goela abaixo, vão ter que engolir.
Nossa relação profissional, é sensação é de que nós temos que obedecer, no “horário de trabalho coletivo”, na sala de aula a gente manda, no “horário de trabalho coletivo”, a gente obedece, tem que dizer “Amém”. Raríssimamente alguém se opõe, mas se alguém se opõe, tem sempre alguém para questionar, porque tem muita gente que gosta de bater boca, têm perfis de professores assim sempre reclamam das mesmas coisas, têm a mesma postura, têm professores que já mostram, que querem mostrar serviço, querem falar: — Não, porque na minha aula eu fiz isso. Professor quer se mostrar nesse momento, tem professor que quer ficar puxando o saco do coordenador, uns puxando o saco do diretor, muitos.*

Ao mesmo tempo, os dizeres desse entrevistado projetam para o horário de trabalho coletivo um ideal participativo de autonomia, considerando que o docente assume passividade em relação ao seu papel e contribuição. Sente-se desanimada, isolada, um número, um boi na boiada e sua crítica é fundamentada numa sensação pessoal de incapacidade de reagir, uma inércia diante do estabelecido, que a expõe e desvia o objetivo desse tempo conjunto:

*Um número, uma estatística, uma assinatura num livro.
[...]. Tanto que quando vão falar de aluno, eu não falo, deixo os outros falarem, se perguntar eu falo.
O que foi essa avaliação agora do estágio.[estágio probatório] O diretor chegar no "horário de trabalho coletivo" na frente de todo mundo. Aí eu questionei, ficou todo mundo sabendo eu acho que isso é desnecessário. Ele podia pegar..., o "horário de trabalho coletivo" não é pra isso, pra chegar e mostrar para todo mundo como você tá sendo avaliado. Então isso me marcou, foi desagradável todo mundo ali.*

É um conjunto de proposições que demonstram que o horário de trabalho coletivo, para o sujeito da entrevista, tem potencial para aumentar a sua segurança para lecionar, destacando que a temática da gestão da sala de aula seja trabalhada como forma de transformar a equipe naquela que assume responsabilidade na qualidade do trabalho que pensa e realiza; portanto, mais uma vez, convocando a autonomia como premissa:

A gestão da sala de aula [tema que falta tratar] como administrar uma sala de aula com 40, 45 alunos de uma maneira que, criar uma metodologia, então nessa sala nenhum professor nunca consegue dar aula, então vamos criar uma metodologia de ensino, criar não, vamos estudar a que se adequa melhor. Um momento estratégico de pegar do coletivo, cada um com a sua cabeça, cada um com aquilo para acrescentar e pegar o bom de cada um, criar um plano, um plano de ação, ao meu ver é assim, deveria ser assim. Vamos elaborar um plano de ação, porque assim não está funcionando, tirar essa coisa de "a culpa é do sistema", "a culpa é da família", "a culpa é do raio que o parta", e falar: — A culpa é minha! [...]

Durante o discurso, o docente foi evidenciando que desconfia e confia na potencialidade da equipe, idealizando a retomada do vínculo perdido que Sennett (2002) apontou, e, desprezando a fragilidade contemporânea da experiência, transformada em cadência de desvalorização do já vivido, parece querer reforçar laços de pertença, lealdade e o compromisso entre os pares, perpassados pela consciência profissional:

No horário de trabalho coletivo os mais novos, os mais velhos vão ensinar os mais novos: — O que que você usa na sua sala que funciona? Ou então: — Senta com fulano ali, conversa com ele. Pode tentar fazer uma transdisciplinaridade, pegar uns temas em comum. Isso é o que deveria acontecer no planejamento (Eu acho que devia acontecer em todas as disciplinas. O "horário de trabalho coletivo" deveria ser um momento de ação, de decisão.

Entretanto, se o entrevistado vê possibilidades de compor com a equipe de docentes um espaço coletivo, incomoda-se com posturas de alguns colegas nesse tempo, tornando-o fútil e deslocado da consciência que aponta anteriormente:

É um momento que as pessoas ficam remoendo tudo aquilo que elas mesmas sabem, falando muito mal dos alunos. É raro ver um professor que fala que está preocupado,

quando tem um que tá, os outros já justificam que aquela pessoa meio que não tem futuro, anda com má influência, usa droga, muito errado.

O discurso questiona a forma como é feito o atendimento dos pais e alunos, uma das atividades possíveis de realizar no horário de trabalho coletivo, é realizado pelos pares, advogando, ao contrário das entrevistas anteriores que tocaram no tema, que esse momento de aproximação com a família deve ser de estímulo e apoio e não apenas de orientação, imposição de regras ou aculturação da família à cultura escolar:

Ah! Às vezes dói quando os pais vão, quando alguns pais vão, nossa, os professores falam muito mal dos filhos, eles nunca falam: — Olha seu filho tá difícil, mas não desiste, ele tem potencial, acredita nele, procura achar um lado bom. Eu acho que deveria assim, ser uma forma de ajudar o pai a conseguir trabalhar no filho as qualidades dele. [...].

Com um discurso fluido, no qual exemplifica falas que observa ou projeta no horário de trabalho coletivo, o entrevistado expõe alguma angústia profissional por aquilo que não consegue falar ou fazer nesse tempo para torná-lo enriquecedor, encarando-o como desperdiçado porque não se sente valorizado como docente e não visualiza espaço para valorizar o outro.

Então, idealiza um desafio unificado, em que todos falem de suas experiências didáticas, tragam contribuições teóricas ou reflexões profissionais. Parece buscar uma solução mágica, que transforme o horário de trabalho coletivo nesse tempo vinculado, amenizador dos conflitos e acolhedor para os docentes, inclusive e, quiçá, principalmente, o entrevistado:

Eu tenho uma ideia boa, dar mais autonomia para os professores atuarem no horário coletivo. Essa ideia me veio agora: — Essa semana tal professor vai ficar responsável por meia hora, sei lá, uma hora do “horário de trabalho coletivo” por semana. O que ele sente? O que ele gostaria de falar? O que ele gostaria de pôr para fora? Mas pensando que, eu tenho esse problema, pensando numa forma de superar esse problema. Então criar no professor como se fosse uma lição de casa. Então: — Nesse “horário de trabalho coletivo” eu vou falar sobre uma dificuldade que eu tenho para o grupo e vou propor uma estratégia de resolver isso e vamos debater todo mundo.

Na E7, o horário de trabalho coletivo é valorizado como espaço de reflexão, mas nem sempre o entrevistado o percebe assim. Embora em outro contexto, como a entrevista um, discute a fragmentação dos professores em subgrupos, atribuindo essa separação à forma como o horário é gerido institucionalmente, identificando a perda do espaço escolar como organização protetora do profissional docente, no mesmo caminho que Sennett (2002) percorreu ao discutir a fábrica fordista.

O discurso demonstra que o entrevistado sente fragilidade nos vínculos que ficam à mercê daquilo que a hierarquia determina, imobilizando os docentes que, mesmo ativos na troca das experiências pedagógicas, não dirigem a sua aprendizagem, circundada pela validação da orientação recebida. Detecta, por conseguinte, a presença de uma intencionalidade estratégica da direção e da coordenação em fragmentar as equipes docentes, perdendo a unidade escolar como referência, separando subgrupos de acordo com atuação momentânea, formalizando equipes temporárias, reproduzindo um “[...] regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros[...]” (SENNETT, 2002, P. 176), de modo a diminuir a colaboração possível no horário de trabalho coletivo, excluir os docentes das discussões que envolvem a escola como um todo e diminuir a coesão da equipe:

[...]acho que a escola está ficando fragmentada, aí é um ponto negativo, você não tem contato com os planos, com os projetos por exemplo, da turma de quarto e quinto ano. Eu acho que isso também interfere no pedagógico da escola, você consegue perceber que há uma escola de primeiro, segundo e terceiro ano e uma escola para quarto e quinto.

Eu vejo que vem da própria gestão essa questão de fragmentar, é como se eles quisessem quebrar as forças do grupo, o grupo é maior do que a gestão. Se tiver um corpo docente coeso, a gente consegue reverter algumas situações, alguns momentos diante do coordenador ou do diretor.

Então, eu acho que para eles também é bom quando o coletivo perde a força, eu acho até que é o que eles querem né? O trabalho aqui, cada um quietinho na sua sala, não dando muito palpite no andamento da escola.

Como na entrevista anterior, o docente questiona a postura de alguns colegas, agrupando a atitude em relação ao horário de trabalho coletivo em três perspectivas, cumprir o horário, formar-se e trocar experiências significativas ou criticar o sistema com crítica vazia que não se reflete positivamente sobre a ação. Enquadra-se no grupo que deseja formar-se e demonstra acreditar que a utilização do tempo para criticar apenas pode descaracterizá-lo como espaço coletivo:

É, você percebe que estão lá para cumprir horário e tem professores que querem trazer algum assunto sobre a sua formação e tem professores que chegam pelo lado da crítica, mas não a crítica construtiva, a crítica para falar mal, ou falar mal da atividade, ou falar mal do sistema, ou falar mal da política.

Eu não vejo aquele espaço, aquele momento que já é reduzido, né? Para nós professores, para você só trazer o lado negativo, eu acho que tudo tem um lado negativo e um lado positivo. Muitas vezes a troca entre os pares acaba não se dando de uma forma tranquila, por conta dessas questões, né?

O participante indica a aproximação da escola da linguagem acadêmica como possibilidade para o uso do tempo coletivo, reforçando o seu papel na compreensão pelo docente da sua profissionalidade e valorizando debates mais amplos do que as problemáticas

específicas do desempenho no dia a dia, encostando, portanto, numa perspectiva do modelo de intelectual crítico, mas sem superar completamente um modelo reflexivo, preso à sala de aula:

*[...] faltam textos mais acadêmicos, o contato com a linguagem, a cultura científica, a discussão de algum artigo[...].
Então, trazer também essas questões[o Estatuto do Magistério, por exemplo] para a escola, para o professor saber quais são os seus direitos, quais são os seus deveres. Eu acho que em primeiro lugar, o professor tem que saber qual é o seu papel primeiramente dentro de uma escola e depois, dentro de uma sala de aula[...].
A questão também dele fazer uma reflexão crítica, o que ele é ali porque tem aquela atitude, porque a escola funciona daquela forma, porque os alunos são tratados desse jeito. Então eu acho que tudo isso tem a ver com o nosso papel, a questão da formação docente, da profissionalização, nossa profissionalidade docente.*

Como E3, esse participante, coloca a coordenação como pertencente à equipe docente, valorizando o seu tempo de experiência. Considera-a replicadora da formação que o sistema determina e reivindica para esse profissional uma ação mediadora que leve em conta as necessidades docentes e promova colaboração, rompendo com o manto hierárquico que envolve a função e transbordando-a para uma perspectiva de ajuda ao docente integrado numa equipe:

*Então, assim, [sobre as relações profissionais] tem uma relação da hierarquia, você percebe, a voz da coordenadora é sempre uma voz maior do que a nossa de professor, até na questão, das discussões, no “horário de trabalho coletivo” ela abre para que a gente pontue o que a gente precisa, mas é ela que efetivamente decide o que vai ser trabalhado.
No “horário de trabalho coletivo” falta uma mediação que também seja colaborativa, o olhar do coordenador pró seu professor, mas não com: —Eu sou coordenador e você... não é.
[...]. —Eu sou coordenador e eu vou te acolher porque você é o professor dessa escola. Então vamos olhar, ajudar o professor que tá com dificuldade, assim, como olha o aluno como da escola, por ser da escola e não de um determinado professor. Olhar o professor pelo todo.*

O entrevistado parece ter clareza de que o horário de trabalho coletivo pode ser um passo no caminho para a autonomia docente se espaço formativo e de interajuda. Entretanto, reflete que para caminhar nessa direção é preciso fortalecer vínculos de coesão na equipe, romper com a fragmentação da ação pedagógica e com a hierarquização das relações, enriquecendo, em simultâneo, as discussões.

A E8 coloca o horário de trabalho coletivo como espaço de “relaxamento” profissional por meio da troca, a colaboração ajuda entre pares, quase uma terapia com formato clínico, passeando entre o instrumental, o curricular, o burocrático, o prescrito e o terapêutico:

*Os pares trazendo a sua visão facilita a abordagem na sala de aula.
 [...] aquele que quer trabalhar um pouco mais de Português e eu entender um pouco mais de História há aquele “in change”, a troca, no caso, a gente troca até informações sobre as matérias mesmo.
 Assim, o “horário de trabalho coletivo” eu às vezes até brinco, é uma forma de comunicação da diretora com os professores, porque o coordenador literalmente traz ordens da diretora e o que os [órgãos superiores] impõe aos professores.
 [...] “horário de trabalho coletivo”, ele serve como um divã de um para o outro.
 [...], mas uma hora mais feliz, de convivência.*

Se, em alguns momentos, esse docente valoriza essa função terapêutica, no plano da ajuda mútua e troca de informações, do reconhecimento dos problemas dos alunos e com os alunos, da imposição de regras, em outro plano, questiona como perda de tempo essa troca pessoal de angústias:

*[...] é como uma preparação para isso, no “horário de trabalho coletivo” a gente descobre o que está acontecendo realmente com os alunos, uma visão diferente do outro professor, o “horário de trabalho coletivo”, ele serve para ter essa abordagem, trabalhar isso em sala de aula, se você, é como se fosse um bumerangue, né? Vai e volta, é rotativo, as informações.
 [...] uma professora, é um exemplo, aguardando a aposentadoria, ela tá aguardando a aposentadoria e ela observou que um aluno não rendia o que tinha que render e ela se sentia infeliz por conta disso, eu já achei que se o aluno não rende, ela tem que trabalhar isso, não levar para a gente, ficar triste, poderia ficar motivada, usar isso como uma forma de abordagem, de trabalho, assim de melhorar o que ela está fazendo, né?*

O texto do docente, sem explicitar com clareza, dá indícios de que o horário de trabalho coletivo pode representar alienação, intensificação do trabalho e falta de autonomia, indicando, para esse tempo, a tendência de uniformizar o trabalho pedagógico, a partir do proposto pelos órgãos superiores, mesmo que, de alguma forma, incorpore a subjetividade docente, as várias visões reencaminhadas para uma unificação e um currículo centrado em apostilas e vinculado ao processo avaliativo final:

*[...] e seguir o currículo mestre assim, as apostilas, trabalhar, nós temos as avaliações, no caso o [nome do sistema de avaliação externa da rede onde trabalha].
 Vem sempre orientação quanto ao currículo, bate muito forte nisso daí.
 Uma forma de debate e uma uniformização da forma de trabalho pedagógico.
 Muitas vezes uma forma de agregar as informações, do que vem do [órgão superior] e tudo isso, para que a gente possa tá trabalhando em sala de aula.
 O debate é mais subjetivo, não é? Trazem as experiências de sala de aula e trabalham mais o subjetivo mesmo, o pessoal, o debate.*

Ainda com foco no prescrito, na E8 o coordenador é apresentado como mediador dessa forma alienada do docente trabalhar, difusor das decisões, inclusive curriculares, dos

órgãos superiores a serem aplicadas de forma obrigatória, segue e faz seguir determinações externas:

*Porque o coordenador ele traz alguma coisa dos [órgãos superiores], coisas que a gente não viu e o trabalho com o currículo, a gente trabalha mais no “horário de trabalho coletivo” que na sala de aula.
Os professores são os que vão discutir as ações, a coordenadora é a que traz as ideias da diretora e as ordens dos [órgãos superiores].*

O conflito latente entre docente e discente povoa o discurso de E8 e o entrevistado entende que essa temática é relevante. Como os curriculares, os temas disciplinares parecem vincularem-se à avaliação do aluno, por vezes, abandonando o conteúdo escolar. Ao mesmo tempo, o discurso contradiz-se e afirma que o campo das discussões sobre comportamento é demasiado:

*E, a gente acaba discutindo muito a disciplina do aluno, porque isso vai acarretar a forma de aprovação deles. O comportamento dos alunos [um dos temas], o que devem ser muito mais enfático. A matéria em si, é trabalhada, mas nem tanto quanto a disciplina dos alunos, a obediência em sala de aula, sair e entrar na sala, a forma de abordar a relação entre aluno e professor.
No “horário de trabalho coletivo” é tomado muito tempo quanto à disciplina do aluno, comportamento do aluno.*

A troca de experiências e concepções é vista pelo docente como colaboração, os diferentes olhares sobre uma turma como elemento reflexivo do conjunto dos professores, parecendo ser esse diálogo passível de amenizar a intensidade do trabalho docente:

*Muitas vezes o bate-bola, o professor conhecer o aluno, ter uma visão do aluno de uma forma diferente, de um outro professor. A gente acaba trabalhando a disciplina do aluno e a forma de trabalho na sala de aula, como tratar aquela sala de aula. Porque, [sobre] a subjetividade daquela sala de aula, cada professor tem um olhar diferente, uma forma diferente de abordagem.
Mas é usar o “horário de trabalho coletivo” de outra forma. Eu não sei assim uma abordagem, como falar exatamente. Com atividades livres, no caso a gente cumpre duas horas semanais, seria essa uma hora e quarenta [minutos] trabalhar uma outra [coisa], não sei te dizer, é complicada essa parte. Podemos dizer que sim[mais horas, mas não necessariamente num único espaço], podemos dizer que não é só naquela sala fechada o “horário de trabalho coletivo”. Não sei, a coordenação não deveria ser isso daí, mas também não tornar num “happy hours”, mas um lugar mais agradável, entendeu?*

De forma geral, o participante dessa entrevista dá ares de quem visualiza o horário de trabalho coletivo como possibilidade de melhorar continuamente, de trocar, apoiar e confraternizar-se com os colegas, porém atribui ao tempo que trabalha conjuntamente um forte peso, que, mesmo gerando colaboração, não suplanta o prescritivo imposto sobre o subjetivo de cada docente.

Como em E7, em E9, o horário de trabalho coletivo é destacado como espaço formativo, dando-lhe caráter de reflexão sobre o realizado, um olhar sobre o praticado realizado em conjunto com o outro, acrescentando colaboração ao modelo reflexivo de Contreras (2002), mas ao mesmo tempo discutindo a necessidade de ampliação de temas que permitam avançar para o modelo de intelectual crítico, preconizado por mesmo autor:

Eu acho [a atividade de formação] a mais importante, é o fazer, é o refletir e a ação dentro do “horário de trabalho coletivo”. Então você tem que fazer, né? Refletir e fazer novamente, a ação novamente, que se vai desdobrar nesse “horário de trabalho coletivo” e esse momento tinha que ser garantido dentro de “horário de trabalho coletivo” porque a gente não tem muita reflexão.

A minha opinião sobre o “horário de trabalho coletivo” é que ele é um momento em que gente possa discutir realmente, com o apoio do coordenador pedagógico, poder discutir essas práticas, poder verificar se o projeto pedagógico da escola ele contempla, né? Inúmeras práticas também, deveria ser um momento de formação, eu acredito que deveria ser um momento de formação realmente, e, como diz a proposta, um momento de formação continuada.

[...]a questão das desigualdades, também. Na escola em si como isso vai ser trabalhado em Artes, a Educação Física ou o inglês, como é que elas [essas áreas] vão articular junto com as demais aulas. Como nós vamos trabalhar a alfabetização das crianças, refletir sobre o fazer. É, isso deveria ter dentro do “horário de trabalho coletivo”. Da gente discutir como é que a gente pode promover o trabalho desse currículo dentro da escola. Então, acho que falta isso [a discussão curricular].

O discurso da E9, similar, nesse aspecto, à E2, destaca a importância da aplicação do currículo a partir da troca. Entretanto, esse docente visualiza no processo de trocar, um papel além de aplicador, o de sujeito, ultrapassando a mera reflexão sobre o imediato e vinculando a ação didática do profissional à sua formação cultural mais ampla, de forma a permitir um aprimorar do conhecimento e, como E4, visualiza os projetos em curso como passíveis de serem contínuos e não apenas restritos à escola, trazendo uma troca ampliada:

Cada um trazia as suas experiências Isso foi muito interessante, uns trouxeram as suas experiências com adição, outros com subtração, multiplicação, outro com trabalho com números e assim a gente conseguiu discutir práticas e trazer vários elementos para esse momento que contribuíram e fortaleceram o nosso trabalho, porque às vezes a gente, o professor, né? Você vai dar uma atividade e ainda não tem claro: Como que eu vou fazer isso daqui? Eu não sei, eu não tou aprofundado nesse assunto, então aí a gente aprendia. A gente ia para a sala e aplicava, depois trazia de novo, o que deu certo, o que não deu certo. A gente começava a ver que deu certo algumas coisas, mas outras não. Depois a nossa experiência foi se aprimorando, a gente começou a trabalhar em grupos e demos continuidade.

[...] para que os professores possam conhecer outras realidades que às vezes acham que não estão sendo tratadas, experiências de outras pessoas, um supervisor, outro coordenador, de outras pessoas convidadas na escola também é importante.

É uma fala carregada de evidências da necessidade de autonomia docente, do sentir-se sujeito do horário de trabalho coletivo, combinada com um modelo reflexivo e de indícios da

necessária ampliação das discussões gerais da sociedade que passam longe da escola, reconhecendo não um modelo unificado, mas várias possibilidades:

A diversidade de práticas na escola é muito grande, eu vou dar um exemplo os modelos de fila. Tem escolas que reproduzem um modelo sexista, que é um modelo de colocar meninos e meninas, um atrás do outro, né? Na minha escola, uma professora trouxe uma prática muito interessante, um modelo misto, de que a criança fique na posição que ela quiser. Essa prática dessa professora, começou a chamar a atenção de outros professores: — Porque ela está fazendo isso? Ela trouxe um modelo diferente: — Não tou fazendo um modelo sexista, estou fazendo um modelo misto. Essa prática que ela trouxe faz uma reflexão. Traz uma reflexão para a escola que não é preciso reproduzir práticas, pode ter outras formas de ser e agir.

O docente entrevistado percebe que o horário de trabalho coletivo nem sempre é um fórum reflexivo, mas fica, muitas vezes, reduzido às discussões momentâneas e específicas da escola, sem compreensão aprofundada dos temas sociais que implicam no currículo escolar. Um tempo fragmentado, no qual as urgências ultrapassam a importância dos eixos temáticos a serem sendo trabalhados, aligeirando a discussão, reduzindo-a ao projeto da escola, ao imediato a ser realizado.

A fragmentação é apontada no discurso como impactante da profissionalidade docente, indicando preocupação com a “imposição burocrática de conteúdos e técnicas sobre os quais os docentes não têm influência” (SACRISTÁN, 1999, p. 54) e reconhecendo no horário de trabalho coletivo um aspecto alienante de impor, pela urgência, uma discussão pouco aprofundada, que adapta os docentes por intermédio de cobranças hierárquicas que desestabilizam a equipe:

[...] porque a gente começa a discutir um assunto, a gente não consegue terminar aquele assunto, eee, aquele assunto fica, meio tem que ser rápido, também para a minha prática eu não gosto dessa uma hora por dia, eu acho difícil, picotadinho, né? Poderia ser três horas seguidas, duas horas, eu acho que seria melhor.
“Bom, às vezes eu me sinto ouvindo os recados. Então assim, se torna um momento de dar um recado (risos), um momento de falar de coisas, mas aquilo que a gente está ali precisando falar, às vezes precisando discutir na escola, não se fala, e aí o que acontece, quando há troca, eu tenho sentido muito raro esse momento, éé... de se discutir alguma coisa importante, éé...é para se cobrar (cobrança hierárquica) alguma coisa ou acusar alguém. As pessoas usam esses momentos para cobrar ou acusar alguém. Professores que às vezes acusam gestores, gestores acusando o professor e assim vai.

Compatível com o discurso de E4, na E9, o entrevistado diferencia a cultura escolar como elemento fundamental para fazer do horário de trabalho coletivo momento de participação ativa do docente, observando que um clima positivo à colaboração e

responsabilizando o conjunto de profissionais como aquele que aponta necessidades e contribui para dirigir o tempo de todos:

Mas dependendo do grupo, se o grupo é bem articulado, se a escola tem uma e proposta de integração, quando isso acontece consegue compartilhar saberes e práticas e isso fortalece a escola, o trabalho pedagógico da escola.

Esse é um lugar que eu tive em que eu cresci como professor, porque a gente podia discutir, elaborar as aulas também, o que a gente ia trabalhar de maneira conjunta coisas que, por exemplo, a gente vê que às vezes o “horário de trabalho coletivo” não garante. Né? Fica um pouco fora dessa questão de você refletir essa prática, saber o que você vai fazer. Então, pela minha experiência eu acho que o “horário de trabalho coletivo” tem que ter esse sentido de participação, de você trazer necessidades, eu acho isso muito importante.

A ideia de balcanização como resultado externo, presente em E1 e E7, reaparece em E9. O docente demonstra sentir-se intruso num grupo, cuja maior parte não é de especialistas, isolado, mesmo quando reconhecido como potencial elo entre os outros, percebe-se marcado por não pertencer àquela “comunidade de próximos que ali se refugia” (SENNETT, 2012, p.158) e o tempo fluído e intenso se revela no discurso do entrevistado, como intensificação do trabalho docente que gera falta de consenso sobre finalidade do horário de trabalho coletivo e faz com que os docentes, cansados, por vezes, reajam de forma menos comprometida:

O aspecto negativo acho que o tempo mesmo. Às vezes esse “horário de trabalho coletivo” não é muito bem organizado, a gente não consegue ter uma boa organização dessa hora, porque fica muito, são muitos assuntos para discutir, a escola precisa falar de um determinado assunto, mas tem outro mais urgente, e aí, impede aquilo de fluir e aí se discute de qualquer jeito, de qualquer maneira e, não se dá conta do que é realmente o essencial, o importante.

[...] às vezes torna-se um momento que o professor também não quer nada também, ele não quer fazer atividade, ele não quer discutir, ele quer só descansar, porque às vezes a jornada é extensa, extenuante então, vem de outra escola, de outro local. Então a gente vê colegas que não querem discutir vários assuntos, que acha que está fazendo muitas atividades.

Mas, apesar de localizar várias contradições no horário de trabalho coletivo, o docente o idealiza como um tempo sem conflitos, com controle planejado, estrutura prévia, conhecimento anterior da pauta, cronograma fixo, transparecendo temer a fluidez que Bauman (2007) apontou como sintoma da contemporaneidade:

Então, o que me leva a me sentir assim, é mesmo a falta de organização do momento da hora atividade. Se o “horário de trabalho coletivo” não tem uma pauta. O “horário de trabalho coletivo”, ele deveria ser, assim, um acordo entre os professores, tal dia a gente vai fazer tal coisa, tal coisa, tal coisa.

Esses dias a gente não sabe o que vai ter, que dia que vai ser estudo, que dia que vai ser discutido isso, que dia que você vai...

A E9, como um todo, faz emergir uma ideia de horário de trabalho coletivo participado, no qual o docente se envolve na organização desse tempo, beirando o conceito de autonomia de Contreras (2002), aquela que é passível de ser exercida pela atuação docente analítica sobre a própria natureza educativa do seu trabalho e ampliada para além dos muros escolares.

Embora, em vários momentos essa ideia de autonomia se expanda para a finalidade de uma formação cultural mais ampla como Adorno (1995b) advogou, esbarra na perspectiva da adaptação e alienação no trabalho quando separa os marcos participativos dos docentes e da coordenação/gestão em papéis definitivos, reforçando uma racionalidade produtivista, que especializa, imposta na lógica dominante da sociedade, como observou o mesmo autor (ADORNO, 1995b).

O único discurso que reconhece com clareza que o horário de trabalho coletivo é um direito, cujo exercício se dirige, especialmente, à formação é o da E10. O tempo disponível, ainda é considerado como menor que o necessário para se exercitar esse direito, destacando a importância da leitura nessa ação formativa conjunta em conjunção com a troca de experiências vividas:

O “horário de trabalho coletivo” é um horário que veio de lutas de professores, professores da rede para que essas horas de trabalho coletivos fossem remuneradas, né? Fizessem parte mesmo da lida, da formação, da jornada dos professores. Agora, o ideal, realmente é que tanto a formação em serviço, que é a proposta eu acho, né? Tanto a formação em serviço quanto a troca de experiências que é uma coisa válida também. Se for para realmente fazer uma formação, duas horas, três que sejam (o pessoal que tem jornada maior tem o terceiro horário também) eu acho que é um tempo reduzido pra você fazer uma atividade, né? Se fosse realmente para você fazer uma atividade séria de formação, de troca de experiência, assim, teria que ser duas vezes por semana de duas horas, aí nós começaríamos a conversar melhor. [Se fossem quatro horas]. Em duas horas apresentariamos os textos, outras duas horas seriam para debate, pra traçar um plano de ação para aquela escola, daquela realidade escolar e tal.

A valorização do suporte teórico como fundamento do debate vislumbra uma unidade não imediata entre teoria e prática, vinculando-as à realidade social, sem as contrapor, nem tão pouco as unir indistintamente, rompendo, dessa forma, com um dos aspectos da alienação docente, a coisificação do sujeito face ao conhecimento produzido.

Destaca, como E9, a importância do docente ser ouvido e participar da decisão sobre os temas de estudo de que necessita, discutindo, entretanto, o horário de trabalho coletivo como

parte de um projeto mais amplo de democratização da escola, desejo de libertar a consciência dos domínios ideológicos sociais que tiram ao indivíduo o leque de possibilidades, encobrendo as diferenças individuais como elementos fundamental da construção das subjetividades; portanto, da autonomia. (ADORNO, 1995).

Embora atribua à gestão e coordenação um papel entre prescrever e fiscalizar, dentro do conjunto dos entrevistados, tem o discurso que mais equilibra a responsabilidade pelo sucesso do horário de trabalho coletivo entre coordenação/gestão e equipe docente, quase assumindo-a como única e desalienada das especificidades funcionais:

A diretora ela vai lá realmente para ver como é que tá tudo. Na verdade, às vezes, eu vejo que ela, meio que, fiscaliza: — Ah, será que tão todos lá? Será que a coordenadora não tá dando presença pra quem não tá?

[A diretora] ouvindo as contribuições, ela percebe que o grupo tem trabalhado, ficando mais coeso, então ela deixa um pouco de lado essa coisa de fiscalização e passa a participar também, ouvindo os professores, emitindo a sua opinião também.

E assim, da parte da coordenação, eu vejo que a nossa coordenadora está indo por um caminho legal. Consultar mesmo os colegas porque é assim, de repente eu vou propor: — Vamos falar todos de democracia. Quando na verdade a gente tá naquela escola numa discussão anterior, é a indisciplina (pausa). De ouvir o professor para saber a realidade, a necessidade da escola, do grupo de professores, o que eles querem, o que eles estão mais precisando na sala de aula, para que eles se sintam discutindo, tomar algumas atitudes e tal.

Nessa entrevista, o sujeito reconhece um potencial importante no horário de trabalho coletivo para compreensão da escola como um todo, tanto no microuniverso, onde se localiza, como no macro, apontando boas práticas que ocorrem na escola onde trabalha, como a discussão de temas que, pela transversalidade, atingem todos os docentes e refletem na compreensão sobre os alunos, como E6 havia apontado de forma mais fluída.

De modo geral, os entrevistados, reportando-se com maior ênfase à experiência recente, apontam o horário de trabalho coletivo como forma de conhecer a escola e os projetos escolares, tanto dentro como para além da sala de aula.

Os elementos dos modelos identificados por Contreras (2002) também se apresentam nas perspectivas dos entrevistados, fazendo-os emergir na forma como observam ou vivenciam o sobre o horário de trabalho coletivo. Alguns são mais carregados de elementos de um modelo técnico, tendendo a ver o horário de trabalho coletivo como tempo que permite a adequação da aula a objetivos, ao público-alvo ou aos resultados esperados pelos sistemas de ensino; outros veem elementos de um modelo reflexivo, encarando o tempo em discussão como carregado de ação-reflexão-ação sobre aspectos curriculares e didáticos, mediado por trocas, embora, por vezes, vocacionado para o interior da escola e longe da complexidade

social, sem qualquer influência sobre ela; há os que vislumbram o trabalhar em conjunto como forma de atingir um modelo crítico, no qual o docente se apropria da linguagem científica e se torna pesquisador.

No conjunto, os modelos se embrincam, complementam-se ou aparecem transitórios, com elementos dos vários modelos, projetando-se sobre um tempo de trabalho coletivo colaborativo, para ultrapassar os portões da profissionalidade docente, compreendendo o contexto circundante à escola ou perscrutando os motivos sociais por trás da ação do aluno, mesmo que não aprofunde a crítica social mais ampla se discuta sem profundidade a profissionalidade docente.

Entre esses modelos e as ações individuais narradas pelos docentes, é possível se identificar nos discursos elementos de autonomia e adaptação. A identidade, chave da autonomia em Hall (1997a; 1997b) se faz presente em vários pontos dos discursos que, reconhecem a diversidade dos modos de conduzir o trabalho docente. Entretanto, os docentes localizam tentativas da coordenação e da direção de igualar práticas, prescrever, impor, hierarquizar, burocratizar ou parametrizar expectativas sociais sobre a escola.

Na colisão entre a busca permanente dessa identidade (individual e de equipe) e a impossibilidade da construção de uma narrativa identitária numa sociedade fragmentada que Sennett evocou em 2002, revelam-se preocupações de alguns docentes entrevistados com a vitória do “desejo de neutralizar toda diferença, de domesticá-la” (SENNETT, 2002, p. 19), fabricando um todo igual que possa subtrair a colaboração e fazer vencedor um “novo tipo de caráter [...] um eu a-cooperativo, despreparado para lidar com a complexidade e a diferença.” (SENNETT, 2002, p. 44).

É presente, na maior parte dos discursos, uma reprodução do significado estabelecido na legislação que concentra o eixo temático do horário de trabalho coletivo ao projeto educativo da escola, de forma a reduzir a discussão ao cotidiano. Os eixos temáticos apontados podem indicar que essas horas reduzem a ação docente à sala de aula, negando à profissionalidade docente a condição de impulso a uma formação cultural mais ampla e de possibilidade de intervenção nos problemas sociopolíticos, “problemas nos quais a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente” (CONTRERAS, 2002, p. 81). Demonstrem, também, preocupações em ampliar os temas, visando a compreensão do sistema de ensino e discutir o currículo para além da escola e do sistema escolar.

A ideia de que “a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma [e que], com isso, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas

próprias determinações [...]chega até as instituições (...) (ADORNO, 1995a, p. 181) transita para os discursos dos docentes quando destacam a hierarquia como elemento norteador do horário de trabalho coletivo, penetrando como significado de adaptação a uma sociedade administrada, que faz o sujeito “tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (p. 124), induzindo pela força, mesmo quando a força não se impõe, faz pender a consciência para a adesão ao existente (ADORNO;HORKHEIMER, 1985).

Em alguns momentos discursivos, os docentes entrevistados demonstram se sentir conduzidos como uma horda; revelam medo de serem diferentes, direcionam as suas falas às expectativas sociais, da legislação, dos documentos curriculares, dos programas e materiais veiculados nos sistemas de ensino nos quais atuam. Paradoxalmente, aspectos que o mesmo discurso oficial aponta estão praticamente omissos nos discursos, por exemplo, a questão da democratização, da participação da família, da prestação clara de contas, como uma crítica velada às práticas de gestão da escola.

Com frequência, é empregada a expressão “a gente”, nem sempre de modo claro ou significado definido. Esse coletivizar o discurso, pode ser interpretado como um recurso de linguagem que reflete a necessidade de compartilhamento das responsabilidades, decisões, com os pares ou forma de buscar a solidariedade dos pares e, quiçá, da pesquisadora, também, docente. Nesse contexto, “a gente” soa como uma polifonia falsa, a expressão parece dar um maior dimensionamento ao fato, recorrendo a um número de vozes que “estariam” presentes no enunciado, quando a afirmação representa apenas o entrevistado:

Hum, é um clima que, boa parte da gente, professores, até porque como, hum, a gente não vê a hora de ir embora, na verdade, a gente tá lá porque a gente é obrigado cumprir aquele horário, senão a gente perde dinheiro, mas se não fosse obrigada eu tenho certeza que pouquíssimos professores usariam esse tempo de fato para construir alguma aula interessante, porque, na verdade, isso, não acontece muitas vezes. (E1)

[...]as vezes a gente quer fazer coisas diferentes, mas se o coordenador, ele impõe, determinadas as coisas que ele acha, aí fica difícil, porque você não vai confrontar uma pessoa que está ali para orientar. (E2)

[...] trazemos os problemas da sala de aula, é o momento em que a gente faz, vê o que tá acontecendo ali. (E3)

[...] sabendo com antecedência de todo o andamento da escola. Então, eu acredito que a gente planeja melhor e o impacto é positivo, você planejou. (E4)

Acho que a gente tinha que ser um profissional mais avançado, [...] esclarecido melhor para que a gente possa abrir conhecimento[...] partir em busca de alguma coisa, de material, em busca de conhecimento. (E5)

[...]porque a gente não tem isso [tema gestão da sala de aula]. [...]. Então a gente não tá preparado. (E6)

[...]então a gente traz o assunto da sondagem, traz as sondagens dos alunos[...](E7)

[...] a gente trabalhou, gestão, como trabalhar em sala de aula, ou seja, como abordar o aluno, motivar o aluno, uma parte de gestão. (E8)

[...]porque a gente não tem muita reflexão. (E9)

[...] — Vamos lá, vocês leem essa parte, vocês leem essa e a gente comenta. (E10)

Essa procura de um coletivo abstrato se manifesta como uma busca da recuperação dos elos de cooperação e experiência compartilhada destruídos pelo capitalismo contemporâneo, como apontou Sennett (2002), idealizando o horário de trabalho coletivo como momento de baixo conflito e ajuda mútua complementar.

Com exceção de dois docentes, os restantes apontam que percebem que a instituição escolar parece não atribuir importância à formação externa adquirida, sendo mais influenciada por contextos imediatos, limitando a autonomia intelectual e o desenvolvimento profissional, impermeável às atividades docentes inovadoras oriundas da formação fora dos muros escolares, não reconhecendo o docente como capaz de refletir e traçar um caminho autônomo de pensamento, promovendo isolamento do pensamento divergente.

Pela sua margem de autonomia, considerados os agentes humanos que atuam no processo de ensino (os docentes e os discentes), a sala de aula aparece como espaço mais confortável, no qual o controle externo é de difícil execução, mas, ao mesmo tempo, como as relações pedagógicas que ali ocorrem são reprodução de relações sociais, pode tornar-se alienado e contribuir para reduzir o docente a mero aplicador de conteúdos por meio de técnicas didáticas.

Os docentes entrevistados demonstram sentir o horário de trabalho coletivo pouco autônomo porque não decidem os temas, a pauta não é prévia, nem resulta de participação, podendo tornar-se momento apenas de reprodução de orientações dos órgãos superiores, em que especialistas da direção e coordenação vão orientando a linha hierarquicamente inferior, sem solucionar os problemas que sentem e não consideram esses profissionais docentes, embora não deixem de compor a carreira do magistério.

Isoladas em nome de uma hierarquia que aprisiona porque representa o sistema (abstração da qual os docentes não se consideram parte) ou, ao contrário, ao serviço do docente no incremento do trabalho técnico, a direção e a coordenação interagem com os docentes sobre um alicerce da divisão estanque do trabalho escolar, desligado da intervenção social da escola, classificado em administrativo, legal e pedagógico, delimitando os papéis de cada um.

Algumas entrevistas, de forma difusa, apontam perceber as profissionalidades do diretor e do coordenador, também não autônomas, replicantes da voz do sistema, da legislação ou das políticas públicas que controlam externamente a escola. Ao mesmo tempo, vislumbram a gestão, especialmente a coordenação, salvadores que poderão resgatar o potencial

colaborativo do horário de trabalho coletivo, encoberto pela rápida obsolescência e fazer os docentes mais seguros para exercer a sua profissão.

A maior parte dos entrevistados demonstrou não querer assumir o controle desse tempo, aparentando querer manter uma situação de conforto, mesmo que, por vezes, incômoda, de ser coordenado, diminuindo a sua responsabilização na construção da ação colaborativa na escola, quiçá na própria atividade de ensino. No todo discursivo, a adaptação parece se sobrepor à autonomia, o docente nem verifica os limites de sua capacidade de agir e delega a condução do horário de trabalho coletivo à coordenação para não assumir esse tempo como sua responsabilidade.

A adaptação confirma-se pelo viés da hierarquia, baseada numa falsa especialização das tarefas profissionais no ambiente escolar, reforçando a ideia da proletarização para a qual Enguita (1991) chamou a atenção, que inversa à profissionalização, representa uma perda do controle do processo de trabalho docente tacitamente aceita, numa divisão mais ou menos nítida entre quem pensa e quem faz, alienando-se nas repetidas normas padronizadas, passando apenas a executá-las mecanicamente.

Essa ausência de autorregulação do tempo coletivo manifesta-se na intensificação, na expressão de cansaço e no peso das relações sociais de poder na escola ou na complexidade apontada nas relações interpessoais. O tempo conjunto aparece coercitivo, como indicou Elias (1998), entrelaça as cadeias relacionais, sincroniza sua duração e estabelece rotinas temporais para os docentes que, por lhe conferirem certa reiteração, naturalizam-nas. Simultaneamente, essa internalização de um tempo regulado, também, potencializa rompimento, na medida em que colocam a nu conflitos latentes do tecido social que se projetam na escola e promovem resistência.

Assim sendo, essa leitura inicial, que, foi realizada desde a realização das entrevistas, apontou caminhos para a categorização, discutida a seguir.

2. CATEGORIZAÇÃO

As categorias são aqui compreendidas como ferramentas de classificação que permitirão indicar regularidades presentes nos discursos; abstrações simplificadas que expressam o significado e os sentidos do horário coletivo na escola para os dez docentes entrevistados.

Na transcrição das respostas, nas primeiras leituras e na leitura pormenorizada de cada texto produzido, identificaram-se antagonismos que discutem o horário de trabalho coletivo como embutido na complexidade das relações com a profissão e com o tempo na contemporaneidade, denotam e conotam elementos da alienação do trabalho, tanto pela ampliação das demandas, quanto pelo reforço simbólico da hierarquia entre elementos de uma mesma carreira (ENGUITA, 1991), pela intensificação do trabalho ou pela colaboração restrita a subgrupos ou ao individualismo.

Marcados pela adaptação e autonomia como compósitos da contradição imanente da sociedade (ADORNO, 1995a), os discursos trazem contradições, evidenciam pares antagônicos de categorias que geraram uma categorização construída na relação entre o discursado e os pressupostos teóricos apresentados. Como se esclarece a seguir, foram identificados o se nomeia pares antagônicos, sendo cada par desvelado da experiência dos docentes, narrada e refletida em opiniões, relatos e sugestões de melhoria do horário de trabalho coletivo.

2.1 PARES ANTAGÔNICOS

A presente pesquisa evidenciou o horário de trabalho coletivo na subjetividade docente como paradoxal. Ter mais tempo para a preparação da intervenção pedagógica com os pares nem sempre é percebido como suficiente, positivo ou importante, por vezes, coercitiva sintonia que reflete das relações sociais e de trabalho, marcadas pelos conflitos latentes do tecido social.

Em função dessa manifestação em forma de paradoxo, optou-se pela construção de pares categoriais antagônicos, definidos em cada um dos eixos trabalhados. Dentro do significado, elencaram-se seis pares, oito para os sentidos e dois para as propostas de intervenção.

Os pares, embora separados para efeito de categorização, não são independentes, caminham nos meandros da relação complexa da docência com a autonomia e adaptação que,

como vimos discutindo, cruzam-se com a alienação do trabalho docente na contemporaneidade e indicam possibilidade de a adaptação não “[...] conduzir à perda da individualidade em um conformismo unificador” (ADORNO, 1995a, p. 144).

O primeiro par do significado contrapõe *formação docente e instrumentalização da prática*, tendo em vista a forma que os entrevistados se referem ao horário coletivo como formativo ou como momento de instrumentalizar o trabalho cotidiano sem perspectiva de ultrapassá-lo. Ao encravar nesse tempo ambos significados, os discursos reproduzem o suporte legal, aquele que o refere como oportunidade de formação continuada para o docente e, também, o simplifica na realização das políticas públicas ao nível da escola.

Quando é requisitado com significado formativo, o horário de trabalho coletivo se abre em possibilidades, mostra-se espaço para integração entre os conhecimentos de base que o docente traz e a experiência de aprender na troca, indo, em alguns discursos, além do potencial de conformação à realidade que a formação contém, fazendo-a avançar para uma razão emancipatória, que favorece a educação colaborativa entre os docentes e, apesar da tendente transformação de toda cultura em mercadoria, como Adorno e Horkheimer(1985) demonstraram, povoar esse tempo conjunto como uma formação cultural mais ampla distanciada dos contextos imediatos.

Quando os discursos docentes incorporam esse horário como tempo que instrumentaliza a vida cotidiana, restringem o conhecimento docente à sua direta utilidade para uma práxis imediata, subscrevendo-o ao modelo de racionalidade técnica vocacionado para “a solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível.” (CONTRERAS, 2002, p. 90) para cumprimento de objetivos prévios.

Vinculada à alienação do trabalho docente, a reunião de ideias que reporta para o horário de trabalho coletivo como instrumental, destaca uma práxis aparente que nem sequer alcança a referida disponibilidade de conhecimento, revelando-se absorto “[...] num concretismo, numa imediatez, que estão abaixo do nível dos meios teóricos disponíveis [...].” (ADORNO, 1995b, p. 223) de modo a desnudar o germe da regressão, o risco de não potencializar o tempo coletivo para além do pragmático.

Também, nas malhas da alienação do trabalho docente, o segundo par que fez emergir significado foi *a contribuição do horário de trabalho coletivo para a construção da profissionalidade ou para o projeto da escola*, um antagonismo muito presente na discussão do suporte legal.

O reconhecimento da contribuição do horário de trabalho coletivo para o desenvolvimento da profissionalidade envolve a identificação de seu potencial para promover o conhecimento específico da docência, na conjunção das naturezas prática, intelectual e moral que a entrelaça na busca de um exercício profissional regulado, reconhecido, validado como relevante para a sociedade que o diferencie qualitativamente dos demais fazeres, permitindo, ainda, a expressão subjetiva de cada sujeito.

Contraposto a essa construção da profissionalidade, aparece o compromisso com o projeto político-pedagógico da escola, de modo a indicar o horário de trabalho coletivo como tempo para dedicar-se a construir uma ação específica para uma organização educativa na qual o conjunto de docentes atua, reduzindo-a aos ditames da cultura escolar específica.

Conexo ao par anterior, destrincha-se o significado do horário de trabalho coletivo como *direito ou conquista*, conquistado e exercido na construção de um espaço que possibilite o desenvolvimento profissional, antagonizando-o com o *dever ou necessidade*, a obrigação como relação de emprego, independentemente das questões específicas da profissionalidade docente, novamente indicando processo de proletarização (ENGUITA, 1991).

Nos discursos, subentende-se uma forte conotação para o horário de trabalho coletivo como tempo para assumir a obrigação moral com os discentes, ao encontro do conceito de Contreras (2002) acerca das dimensões da profissionalidade, aquela que não só descreve o trabalho de ensinar, mas expressa valores e pretensões a alcançar; portanto, com dimensão ética e moral gerada, segundo o autor, pela relação desigual entre quem ensina e quem aprende, sob uma crença de que tal desigualdade tende a promover o desenvolvimento e a independência nos discentes.

Em contrapartida, fica, igualmente, subentendida, em várias falas, uma transferência dessa *obrigação moral com os discentes* para uma *obrigação formal e normativa* que o sistema impõe, conotando uma resposta automática às atribuições docentes diante do horário de trabalho coletivo na escola, algumas vezes, retirando de si a responsabilidade, externalizando-a para a coordenação e gestão, outras, reproduzindo um comportamento esperado, numa perspectiva tipicamente proletária que despe o docente de sua intelectualidade.

Irrompem, dos discursos, categorias que oscilam entre considerar o horário de trabalho coletivo tempo para *tomada de decisão* ou apenas momento de receber uma *prescrição* de como agir. O decidir surge vinculado, especialmente, à organização de ações conjuntas, eventualmente, sobre a própria organização do tempo.

Os docentes reconhecem no horário de trabalho coletivo um forte significado prescritivo do que realizar em sala de aula, retomando a instrumentalização como foco principal, sentindo-se obrigados a incorporar novidades, reciclando-se. É como se a escola espelhasse o pressuposto de produtos e serviços sempre novos que Bauman (2007) reconheceu na sociedade contemporânea, na qual a curta temporalidade é o princípio que dita a produção, inclusive a escolar, com permanente obsolescência do saber, exigindo tutela externa sobre a práxis, controlando-a e prescrevendo-a a cada dia.

A prescrição, também, coloca-se como busca de um modelo ideal de ação único, uma imposição exterior que impede a autonomia intelectual do docente e empobrece a sua formação cultural, calcada numa educação que modela as pessoas a partir do exterior e impede a “produção de uma consciência verdadeira.” (ADORNO, 1995a, p. 141).

A discussão formativa é retomada na dimensão da produção do conhecimento e projetando o discutido nos pares de categorias anteriores, brota do discursado o conflito entre *o conhecimento pedagógico e o especializado*. Alguns docentes observam a convergência desses dois blocos no horário de trabalho coletivo, outros, o seu total isolamento. Essa discussão, nos diferentes discursos, vincula-se aos papéis estanques que os docentes atribuem à coordenação, demonstrando o conhecimento pedagógico como impermeável, inscrito nas normas e poderes estabelecidos, mesmo quando os profissionais que os exercem desprezam as necessidades dos docentes, dos discentes e da comunidade e destacando do cotidiano educacional o conhecimento administrativo, praticamente restrito à direção.

O primeiro par de sentidos é, *as formas de colaboração e de resistência*. As falas sinalizam que é rara a colaboração sistemática entre os pares, os docentes entrevistados parecem perceber a colaboração como necessidade incontornável no trabalho docente, mas apontam formas colaborativas pontuais, de curta duração, intermitentes, aleatórias, menos frequentes que o desejável e até inexistentes, marcadas pela descontinuidade.

A maioria dos entrevistados entende que a colaboração favorece o uso conjunto de recursos didáticos operacionais e simbólicos, enriquecendo os conteúdos e amenizando tensões entre docentes. Apontando a colaboração como resposta às demandas sociais crescentes pela escola, por vezes, associadas à inclusão social e aos cenários de indisciplina dos discentes, narram experiências significativas que favorecem a interajuda, em torno de intercâmbios de conhecimento, de impressões sobre as diferentes turmas, de soluções de problemas, dilemas e aflições.

Alguns se declaram envolvidos, outros apontam dificuldade pessoal em trabalhar de forma colaborativa, preferindo não se expor, calar-se ou resistir ao próprio horário de trabalho

coletivo, realizando outras tarefas como formas de resistência que transformam o horário coletivo em contestação silenciosa, com sentido de oposição à padronização que o significado de prescrição promove. Esses focos de resistência não são explicitados nos discursos, ficam submersos em narrações de como o horário de trabalho coletivo acontece, revelam-se avanço porque questionam o funcionamento coercitivo desse tempo coletivo, mas também regressão quando tendem a não ressignificá-lo como espaço de decisão e autonomia potencial, geralmente, sem criar alternativas, repetindo na docência o mundo danificado pela falta de capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação (ADORNO, 1995a).

As falas denotam um descompasso entre o *trabalho em equipe* e o *trabalho fragmentado*, envolvendo a pertença e as relações de poder na escola, reabsorvendo o antagonismo de significado, entre *formar* e *instrumentalizar*. Evidenciam um modelo de professor privado de autonomia e sob forte influência da racionalidade técnica, marcado, portanto, pela prevalência da adaptação.

Na continuidade, *o exercício da autonomia profissional e a adaptação ao sistema de ensino* aparecem como sentidos pareados, imersos no significado da profissionalidade versus o vínculo particular com uma realidade escolar, envolvendo, igualmente, o antagonismo entre o compromisso moral oscilante, ora voltado para o discente, ora para o sistema.

Esse par antagônico discute como o docente internaliza a autonomia naquilo que realiza no horário de trabalho coletivo como contribuição para que faça o seu trabalho em interação com os pares, dirigido pela razão, emancipando-se da heteronomia que o faz dependente de ser guiado por outrem. Os docentes entrevistados parecem assumir, como sugeriu Adorno (1995a), que a adaptação é parte do processo educacional, portanto, do exercício da docência e do horário de trabalho coletivo, mas alguns discursos apontam o risco de uma reiteração adaptativa que siga “produzindo nada além de pessoas bem ajustadas.” (p.143).

O dar sentido ao horário de trabalho coletivo como *pertença pessoal e profissional* se evidenciou quando os entrevistados, pendendo entre as duas formas de pertencer, discutem a identidade do docente como fragmentada, multifacetada, reflexo da crise identitária identificada por Hall (1997), na qual a diferença ao mesmo tempo potencializa autonomia e adapta o indivíduo a um todo igual de tão diferente.

A necessidade de pertencer aparece evidenciada na maior parte dos discursos, manifestando-se, entretanto, de diferentes formas no horário de trabalho coletivo. Alguns se sentem isolados, outros se isolam, outros desejam pertencer e não conseguem e há os que se

fundem ao coletivo, deixando-se decalcar na equipe docente e na organização escolar “ como [n]uma quadrilha de ladrões interiorizada, com chefe, sequazes, cerimonial, juramentos de fidelidade, traições, conflitos de interesse, intrigas e todos os demais ingredientes.” (ADORNO, 1992, p. 38).

O par antagônico *vivência e experiência* floresce nas narrativas sobre o horário de trabalho coletivo que os docentes foram fazendo. Em algumas proposições, o que é chamado de experiência, refere-se apenas àquilo que Adorno (1996) considerou vivência, desatrelado da formação cultural mais ampla, episódico, quase terapêutico, marcado pela sensação de um bem ou mal-estar em consequência das condições desumanizantes que submetem o docente na realização do seu trabalho na escola contemporânea.

A experiência eclode como elemento do horário de trabalho coletivo, na narração de momentos significativos que superam o imediato, possibilitam a formação cultural internalizada, absorvem o mundo anterior, o apreende, cria e recria, numa relação consciente de resistência à dominação, na medida em que possibilita o não-idêntico pela “[...] consciência em que perdura o ainda não existente [...]” (ADORNO, 1996, p. 405).

Há docentes que, dentre essas experiências vivenciadas, identificam possibilidades de uma cultura colaborativa e comunidade de aprendizagem (HARGREAVES, 2004) carregada de apropriação do tempo em que trabalham coletivamente com iniciativas próprias, cujos resultados geram reconstruções conceituais partilhadas e permanentes.

Faces de uma mesma moeda, *a intensificação*, confirmada como parte das relações do trabalho docente na contemporaneidade, e *a valorização*, pouco percebida pelo conjunto dos entrevistados, estão mais vinculadas a uma percepção das relações com os discentes, famílias, outros profissionais da escola e do sistema de ensino do que à constatação que o tempo destinado a ser coletivo valoriza o magistério, como advoga o suporte legal.

O trabalho intensificado é replicado em muitos discursos e alguns mostram que o horário de trabalho coletivo contém germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que retiram legitimação aos docentes enquanto produtores de saberes quando investem de especialistas do campo pedagógico, especialmente a própria coordenação, promovendo subordinação dos docentes à sua autoridade (ADORNO, 1995b).

Na sequência, *auto e heterorresponsabilização* subjazem do significado de compreender o horário de trabalho coletivo como espaço autônomo ou conduzido por outrem, marcado pela contradição entre querer ser dirigido, sentir-se capaz ou motivado para intervir e assumir responsabilidade no difuso espaço do horário de trabalho coletivo, balançando entre ser conduzido e se conduzir autonomamente.

As propostas latentes nos discursos e não apenas as efetivamente colocadas como uma proposição de ação foram categorizadas como medidas internas da escola e políticas públicas, em que as primeiras se destacaram, possibilitando retomar o significado e o conjunto de sentidos identificados.

3. INTERPRETAÇÃO

Assume-se que a interpretar tem sempre caráter social, em interação com os sujeitos entrevistados e seus discursos, incorpora os símbolos linguísticos socialmente partilhados, na interface com o contexto da pesquisa, nesse caso, o escolar, para inferir as intenções comunicativas dos interlocutores como síntese do categorizado. Essas inferências ou ilações advindas das unidades de registro classificadas derivam dos discursos em si e das premissas teóricas expostas para compreender em cada par antagônico definido, permanências, alternâncias e continuidades discursivas.

Por conseguinte, a interpretação aqui apresentada está calcada na problematização e nas hipóteses formuladas para respondê-la que dão a conhecer o movimento pendular da docência entre adaptar-se e a autonomizar-se como condição da profissão que, é cada vez mais, marcada pela alienação do trabalho na contemporaneidade. Partindo desse arcabouço, vai-se além dele evidenciado nas proposições dos entrevistados, trazendo à luz como esses docentes, diante do significado social que reconhecem, incorporam sentidos ao horário de trabalho coletivo, fazendo emergir a profundidade das afirmações, aparentemente superficiais, que, comparadas categoricamente, fornecem pistas para o real conteúdo da mensagem e permitem desvendar propostas de intervenção entremeadas no texto produzido.

3.1. O SIGNIFICADO

O impacto do cenário contemporâneo no trabalho coletivo dos docentes se evidencia no significado expresso nas entrevistas. A operacionalização acelerada na sociedade que torna o próprio conhecimento, matéria da docência, fluído, toma como extemporâneas as teorias educativas, rapidamente, exige uma busca permanente de soluções para os acumulados problemas imediato.

É um significado de instrumentalização da prática docente que caracteriza o horário de trabalho coletivo como informativo, prescritivo e imposto, com foco na determinação de um

currículo sem discussão, nas questões disciplinares ou na utilização de materiais disponíveis e suas potencialidades de uso prático:

[...] Na verdade, ele serve mais para eu poder me planejar mesmo melhor. (E1)
[...]nessas pautas tem muitas coisas de planejamento mesmo, que nós precisamos respeitar. Isso me ajuda a me organizar. (E1)
Aplicando as atividades que a gente recebe como sugestão.[...]. (E2)
Então, você tem que aplicar para ver se aquilo que você viu, que o coordenador pedagógico ou até outro professor sugeriu e diz que está certo, você tem que aplicar. (E2)
[...] como vamos dar uma história? Então têm várias maneiras, se só conta, se dramatiza e aí tem aqui tem o aventalzinho, eu já tinha ouvido falar disso, mas aplicado não [...]. Quando a gente viu aqui, eu apliquei na sala, foi muito legal...(E2)
Outra atividade foi de pintura. Discuti na sala [dos professores] no “horário de trabalho coletivo”. Apliquei na sala[de aula]. Dar pedaços de barbante para a criança, desenhar no ar e falar o que está criando, no chão, e foi legal, bem interessante... (E2)
[...]pondo em prática, não adianta só escutar, fechar o caderno e depois voltar para a sala de aula do mesmo jeito como você estava, sei lá, há dez anos atrás, no caso que eu já tenho muito tempo. (E2)
[...]aí é o momento em que eu tiro as contribuições para aplicar na minha sala de aula. (E7)

Apesar de haver alguma racionalização desse praticado identificável como um tipo de atividade intelectual de resolução de problemas (TARDIF; RAYMOND, 2000), essa racionalidade transmuta o horário de trabalho coletivo em momento de aplicação e o docente em aplicador, distanciando o caráter de formação cultural desse tempo previsto para formá-lo:

[...] para depois você voltar para o grupo, consegui por tais motivos, não consegui por tais motivos para ver qual foi o erro até se o erro foi meu, por não ter aplicado da forma correta, ou se é só uma atividade que em determinada sala ainda não dá para dar. (E2)
[...] [os temas] uma reforma no parque, na quadra, algum curso que o professor está sendo convidado a participar, esses informes gerais da parte administrativa vamos dizer assim, de algum horário, alteração de algum horário, ou não, a própria organização dos professores que não estejam conseguindo cumprir algum horário, sei lá, de merenda, de lanche, enfim, tudo isso é trabalhado ali no “horário de trabalho coletivo”. (E4)
A matéria em si, é trabalhada, mas nem tanto quanto a disciplina dos alunos, a obediência em sala de aula, sair e entrar na sala, a forma de abordar a relação entre aluno e professor. No “horário de trabalho coletivo” é tomado muito tempo quanto à disciplina do aluno, comportamento do aluno. (E8).
[...] trazemos os problemas da sala de aula, é o momento em que a gente faz, vê o que tá acontecendo ali. (E3)
[...] na sala de aula a gente manda, no “horário de trabalho coletivo”, a gente obedece, tem que dizer “Amém”. Raríssimamente alguém se opõe. (E6)

À vista disso, há uma naturalização do horário de trabalho coletivo como parte do processo de alienação, os docentes se colocam na condição de cumpridores de uma pauta, repetidores de um comportamento rotineiro, calcado em obrigações, prevalecendo a adaptação

sobre a autonomia. Respondendo automaticamente ao prescrito, a docência transforma-se em execução e o tempo coletivo em momento de receber determinações a serem seguidas, aprisionados na rigidez da burocracia, rotina e controle escolares:

Falta um pouco disso [formação participativa] no 'horário de trabalho coletivo'. (E1)
[...] trazemos os problemas da sala de aula é o momento em que a gente faz, vê o que tá acontecendo ali. (E3)
Os professores da ativa, eles vão pegar o que o coordenador tá transmitindo para poder repassar em sala de aula. (E5)
O montar as atividades é muito importante [...] é muito importante [...] montar a atividade... (E5)
É um momento [o horário de trabalho coletivo] que estão todos os educadores juntos recebendo muita informação [do órgão superior]. (E6)
[...] levo as minhas dúvidas, as minhas dificuldades para serem discutidas[...]. (E7)
E assim, sempre tem questões inovadoras, o que está divulgado pelo [órgão superior], algum projeto novo... (E7)
Os professores [...] são pessoas que vão acatar essas determinações ou então implementar as ações. (E8)

Há discursos que criticam a instrumentalização como aquela que tira espaço formativo do horário de trabalho coletivo e parecem identificar o instrumental como limite da autonomia docente, da mesma forma que Contreras (2002) reconheceu e expôs que o saber profissional produzido é difuso enquanto produção de consciência, hipervalorizando a ação didática, independente de compreendê-la e impelindo os docentes a repetir modelos padronizados de resultado imediato, mantendo a sua pseudoformação:

[...] me sinto ouvindo os recados. [...] se torna um momento de dar um recado, um momento de falar de coisas, mas aquilo que a gente está ali precisando falar, às vezes precisando discutir na escola não se fala. (E9)
[...]às vezes o professor quer utilizar [o horário] para fazer uma atividade [...] elaborar uma atividade. [...]ele quer cortar papéis, ele quer fazer um brinquedo para as crianças. (E9)
[...] a mais importante [a atividade de formação], é o fazer, é o refletir e a ação[...]. Então você tem que fazer[...]. Refletir e fazer novamente, a ação novamente, que se vai desdobrar nesse "horário de trabalho coletivo" e esse momento tinha que ser garantido [...]porque a gente não tem muita reflexão. (E9)

Contraposta à instrumentalização da atividade docente, a formação parece perder algum valor, que é, entretanto, recuperado na perspectiva de o horário de trabalho coletivo representar espaço para trocar aprendizagens, aproximar os subsídios teóricos das necessidades, refletir sobre o praticado, estudar casos:

[...] a gente trabalha não só livros, também vídeos, conferências[...]. (E3)
[...]partir em busca de alguma coisa, de material, em busca de conhecimento. (E5)
[...]Jou com leituras anteriores sobre o assunto ou mesmo com casos do dia a dia da escola: — Fulano de tal, a criancinha tal. (E10)
[...]o que é relevante [...]. É a formação do professor, a troca de experiências. (E10)

Embora haja um dilema na definição do que é formativo no horário de trabalho coletivo, quando compreendem o horário de trabalho coletivo como revertido apenas para o interesse institucional, tornando-o esparso, distante da realidade e pouco racionalizado, quando conseguem discuti-los, está presente o pressuposto de sua potencialidade para a formação docente em serviço. Alguns entrevistados ultrapassaram a fronteira ao nível da superação da pseudoformação individualmente, valorizando aprender, se organizar com foco no discente, colaborar incorporando a formação externa na aprendizagem colaborativa ou assumir esse horário como formação de fato, garantindo-o:

Acho que a gente tinha que ser um profissional mais avançado, [...] esclarecido melhor para que a gente possa abrir conhecimento[...]. (E5)

[...] eu aprendo bastante, traz assuntos significativos. (E7)

[...] eu olho para ele [o “horário de trabalho coletivo”] como uma parte da minha formação. (E7)

Trazem as experiências de sala de aula e trabalham mais o subjetivo mesmo, o pessoal [interpretação pessoal da realidade da sala de aula], o debate. (E8)

[...] é como se eu tivesse voltando para a sala de aula numa universidade naquele momento. (E8)

[...]deveria ser um momento de formação, eu acredito que deveria ser um momento de formação realmente, e, como diz a proposta, um momento de formação continuada. (E9)

Depois a nossa experiência[trabalho conjunto para projeto de matemática que narrou] foi se aprimorando, a gente começou a trabalhar em grupos e demos continuidade. (E9)

[...] os professores participaram de formações na rede e aí trouxeram as discussões sobre o que eles perceberam, ouviram ou sentiram, aí teve uma discussão sobre o brincar. (E9)

O meu papel é fazer mesmo formação e defender esse horário[...]. (E10)

Mas a ênfase no significado formativo do horário de trabalho coletivo, refletindo esse tempo como espaço de formação continuada ou reciclagem, é inversamente, atirada novamente para o campo instrumental quando focada na capacitação para os docentes se apropriarem das ferramentas para executar bem o que é determinado, reforçando a atuação alienada do docente sobre a sua atividade profissional, reportando às “seitas de treinamento para o desempenho” identificadas por Hargreaves (2004, p.78) que rebaixam o escopo formativo a um imediatismo redutor.

Alguns percebem esse momento como forma de confirmar que o saber docente é cada vez mais obsoleto para responder às demandas ou força das incumbências normatizadas e outros entrevistados reconhecem essa função formativa como pouco presente:

Essas formações[convênio pedagógico para produção material que o sistema de ensino onde trabalha adota] são muito mais interessantes [do que o horário de trabalho coletivo]. Eu aprendo muito mais ali a compor a minha aula. (E1)
O que está sendo dito, assim, para a gente estar até reciclando a nossa maneira de lecionar. (E2)
[...] na verdade é uma jornada de formação, o objetivo dela é formar, que tipo de formação? É dar auxílio para que o professor possa trabalhar, né? Então eu acho que as leituras são importantes naquele momento. (E3)
[...] o objetivo é você fazer uma reciclagem em si da parte pedagógica. (E3)
[...] porque a gente não tem isso [tema gestão da sala de aula]. Você vai fazer um concurso público [...]. Se não tem, nunca é gestão de sala de aula no concurso? Então a gente não tá preparado. (E6)
Pouquíssimas vezes eu tive uma formação continuada no “horário de trabalho coletivo”, mas essas formações que eu tive não foram muito importantes para discutir sobre a minha prática, o que tinha, o que eu tava fazendo ou de que maneira trabalhar... (E9)

Por vezes, os entrevistados discutem esse espaço formativo como forma de retirar a intensificação ou discutir temas pertinentes ao trabalho, interação formativa entre pares na busca de aprendizagem colaborativa e solução de problemas, absorvendo a formação que os docentes recebem fora da escola:

[trazer o que aprende] nos cursos que você participa, faz faculdade, faz outras modalidades de curso. (E2)
[...] às vezes, faz alguma formação fora da escola, né? (E3)
[...] então ela [menciona a professora do Atendimento Educativo Especial] vai falar das características, dos pais desses alunos, a questão do luto, então ela vai trazer uma série de conhecimentos e compartilhar com o grupo para aumentar o conhecimento e também para diminuir a angústia [...] dos professores que não conseguem ter resultados positivos com o aluno por causa da deficiência. (E4)
Os temas são pertinentes ao trabalho, aquilo que deve ser tratado. (E4)
[...] os professores alfabetizadores do primeiro ciclo: primeiro, segundo e terceiro ano) estão fazendo o PNAIC que é o projeto federal de alfabetização, eles, muitas vezes [...] vai ser colocado esse tema, socializado para todo mundo o curso por esses professores que estão fazendo [...]. (E4)

Ainda no campo da formação, foi possível inferir dos discursos que a relação teoria e prática, inclusive no horário de trabalho coletivo, é vista pelos docentes entrevistados como estanque, sem tensão. A leitura, aspecto relevante no acesso ao suporte teórico, na maior parte das entrevistas é sublinhada como ação do horário de trabalho coletivo que responde a uma necessidade, obrigação e ao legislado ou representa intensificação do trabalho. Apenas em alguns discursos, a leitura afirma-se valorizada, como forma de aceder a uma formação cultural ampliada. Entre estudar ou não estudar, parece haver falta de clareza sobre a importância da pesquisa no fomento à identidade docente:

[...], mas a outra parte a gente também tem que ler, discutir. (E2)

Por exemplo, tinha uma escola em que o CP só queria ler texto, tal, é muito importante, mas a prática mesmo, mas planejar o projeto de maneiras diferentes, então fica uma coisa pesada, bem massificante. (E2)
[...] uma das coisas que eu acho é as leituras, a gente sempre discute na escola, a gente programa um monte de coisa. (E3)
[...] mas assim, é muita teoria, a gente precisa mais a prática[...]. (E5)
[...] coisas que é só teoria e não a prática. (E5)
Como ponto partida para reflexão. (E10)

A contribuição com a construção da profissionalidade aparece, nos textos discursivos, centrada no planejamento, apoiado pela troca de informação que o horário de trabalho coletivo permite, contribuindo, assim, para o reconhecimento do contexto escolar que favoreça a segurança da previsão das rotinas reiteradas, alguma reflexão sobre o praticado:

[...] agora na questão organizacional sim, tem colaborado para que eu consiga [...] me organizar bem, essa questão de planejamento, de calendário [...] esse tipo de coisa tem colaborado bastante o “horário de trabalho coletivo”. (E1)
Assim, a questão da arte, a questão do movimento, a questão das brincadeiras, porque na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] não é brincar somente [...] É um brincar aprendendo, eu acho essa parte importante, porque nós professores já temos a outra parte nós já temos, a alfabetização que cada um dá de um jeito, na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha]. (E2)
[...] sabendo com antecedência de todo o andamento da escola. Então, eu acredito que a gente planeja melhor e o impacto é positivo, você planejou. (E4)
Ele [o docente] deveria buscar, quem sabe nesse horário ele deveria buscar, de alguma forma, fazer com que esse “horário de trabalho coletivo” acontecesse para a sua própria formação, para o seu próprio crescimento porque senão. (E9)

O vínculo à cultura organizacional aparece forte para todos os docentes entrevistados. Cada escola é uma, depende das pessoas e colocam para a coordenação e direção função mediadora, nem sempre clara, característica mais dos profissionais em questão do que de um perfil de carreira. No mesmo caminho, o horário de trabalho coletivo é percebido como contribuição para uma escola peculiar, espaço para a realização de tarefas complementares, informação entre os pares, espaço para situar o contexto escolar, estabelecer ou reproduzir metas, sentir-se seguro e transmitir segurança, ligando-se à escola como um todo:

[...] no “horário de trabalho coletivo” dá para a gente realmente sentar e planejar melhor algumas datas que a escola precisa cumprir dentro dos dias letivos, então tal dia tem Conselho, reunião de pais, essa pré organização é importante para organizar as aulas a partir disso. (E1)
[...] o nosso [projeto pedagógico na rede na qual atua], ter uma meta, o que a clientela está precisando. (E2)
[...] nós temos alguns livros que nós escolhemos como base teórica do trabalho que a gente tem e a gente sempre pensa no programa da escola. (E3)
[...] porque nesse horário você fica sabendo o que está acontecendo na escola, porque você está na sala de aula e não está sabendo de todo o movimento que está acontecendo na escola. (E4)
[...] sabe que está acontecendo na escola, passa também mais segurança para os alunos... (E4)

[...] todo o grupo está lá e a gente fica sabendo de tudo de todos os projetos, de tudo que está acontecendo na escola. Então, tem um impacto positivo, que é para a gente prestar mais atenção também nas questões que estão ocorrendo na escola... (E4)
[...]é um ambiente onde estão sendo trazidos alguns assuntos, principalmente, importantes para a minha docência. (E7)
[...] em primeiro lugar, o professor tem que saber qual é o seu papel primeiramente dentro de uma escola e depois, dentro de uma sala de aula. (E7)
A hora-atividade surgiu como uma necessidade da escola de poder discutir o seu trabalho pedagógico, de elaborar a sua proposta de melhor maneira. (E9)
[...] pra traçar um plano de ação para aquela escola, daquela realidade escolar e tal. (E10)

Grande parte dos entrevistados percebe o horário de trabalho coletivo como uma necessidade do sistema e não ao serviço profissionalidade, demonstra se preocupar mais com a organização e menos com a quantidade de tempo disponível, que parece considerar suficiente.

Como já apontado nas primeiras leituras, apenas na E10, o horário de trabalho coletivo é visto como um direito a ser exercido pelo docente, resultante de uma conquista histórica de valorização do magistério e, em outros dois discursos, sugere-se um significado de conquista, pouco claro. Essa compreensão, por vezes, veste os docentes de vítimas, estereotipando a sua profissionalidade, como indicou Roggero (2015), envolve-os pouco nas “possibilidades de construir alternativas para a construção de novos direitos, nos parâmetros de uma gestão democrática, com consciência crítica.”(p.19):

[...]é um horário que os professores lutaram e conseguiram, não tem dessa não (referindo-se a eventuais críticas que as pessoas fazem como horário inútil. (E2)
O “horário de trabalho coletivo” é um apanhado muito bom, uma conquista muito necessária, e, foi durante muito tempo batalhada por nós e, devia, deve continuar sendo esse espaço para o professor conseguir crescer... (E5)
O “horário de trabalho coletivo” é um horário que veio de lutas de professores, professores da rede para que essas horas de trabalho coletivos fossem remuneradas, né? Fizessem parte mesmo da lida, da formação, da jornada dos professores. (E10)

Atribuindo um significado social não como direito, mas como dever, as entrevistas refletem a intensificação do trabalho docente, reportam à adaptação, reproduzindo o previsto no suporte legal, mesmo sem referi-lo:

[...] tá todo mundo ali preocupado em voltar para casa do que em construir alguma coisa interessante que vá colaborar para as nossa aulas, aproveitamento da escola de forma geral. (E1)
[...]na verdade a gente tá lá porque a gente é obrigado cumprir aquele horário. (E1)
[...] na verdade, a gente tá lá porque a gente é obrigado cumprir aquele horário, senão a gente perde dinheiro. (E5)
E o negativo é esse, nesse sentido, de que não tem foco, é um negócio que é assim, a gente tá, obrigada a tá aqui, que nem aluno que está obrigada a estar na sala de aula, tem que cumprir aquele horário, independente do que aconteça. (E6)

Passividade, tédio. Louco[o professor] para ver o tempo passar logo e se livrar daquele momento. (E6)
[...], mas em alguns [horários de trabalho coletivo] esses momentos são para cumprir aquelas duas horas que você tem que ficar na escola. (E7)

O horário de trabalho coletivo desponta das falas docentes povoado de compromisso formal e normativo, mesmo considerando-o tempo perdido ou burocrático, o significado de dever se impõe internalizado, levando a uma presença artificial, imposta apenas por relações contratuais de trabalho, deslocando a docência, mais uma vez, para a proletarização. (ENGUITA, 1991).

Controlados pela necessidade de manter o vínculo de emprego, os docentes demonstram atuar apenas como resposta ao requisitado pelo sistema de ensino e seus eventos, utilizando o horário de trabalho coletivo para diversificadas tarefas repetitivas ou externas à sua atividade profissional:

Olha, a gente procura sempre trabalhar como o tema principal do projeto educativo Por exemplo, na minha escola, esse ano [...] o nosso tema principal são as diferenças. (E3)
[...] muitas vezes o “horário de trabalho coletivo” “definha, vamos dizer assim, nem sempre acontece aquilo que tem que acontecer que é o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (E4)
[...] existem profissionais que não tão nem aí. Acham que o “horário de trabalho coletivo” é um horário para receber um pouco a mais[de salário] e não pra estudar ou que estudar é chato, que não tá levando a nada[...]. (E5)
Não falamos da escola [no horário de trabalho coletivo com grupo menor] e quando é o grupo grande, que são dois “horários de trabalho coletivo” fica muito perdido, as pessoas, assim, não têm foco, eu sinto assim, não tem um foco, então ficar duas horas, período de duas aulas sem foco, então é um tempo, um tempo desnecessário. (E6)
Ah! Tem também o preenchimento da, como chama aquele negócio? Não é diário, é (legislação sobre recursos de avaliação no sistema no qual atua). Aí fica preenchendo, (legislação sobre recursos de avaliação no sistema no qual atua). Se tem olimpíada de Matemática, fica corrigindo prova, às vezes deixam a gente fechar diário do bimestre, às vezes dá para dar nota, digitar. Eu acho muito desnecessário. (E6)
Eu não vejo aquele espaço [o horário de trabalho coletivo] para nós professores, para você só trazer o lado negativo, eu acho que tudo tem um lado negativo e um lado positivo. (E7)
[...] a gente tem conversado bastante sobre o papel do brincar na escola que foi por conta da Semana do Brincar. (E9)

Em alguns discursos, o horário de trabalho parece resposta a uma necessidade de colaboração que compense aquilo em falta individualmente, mas que acaba por prender-se a comportamentos rotineiros, sem aprofundamento como em busca de laços perdidos (SENNETT, 2012), firmados como necessários para resgatar o tempo conjunto como direito.

A retomada desse entrelaçar colaborativo, cujas trilhas a modernidade apagou, respinga nos discursos como expectativa de que haja possibilidade de a equipe docente na

escola constituir ” [...] uma comunidade de interesse e de responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (BAUMAN,1999, p.134):

O “horário de trabalho coletivo “ é um tempo necessário, só a hora-atividade como existia era pouco tempo, muitas vezes, a gente via o professor correndo com um monte de coisas para casa, não dava tempo na escola, trazia serviço para casa, tanto na escola, já no “horário de trabalho coletivo “ dá tempo de organizar tudo isso. (E5)
[...]fazendo planejamento, levantando algumas questões, eventos, que nem quando tem feira cultural, quando tem algum campeonato, até para organizar. (E6)
[...] para definir a pauta, pauta não, definir a reunião de pais, o que vai ser dito, até para atender os pais também, chamar os pais dos alunos para conversar nesse horário, é um horário disponível para os pais virem falar sobre os filhos. (E6)
[...]Às vezes você pensa que a dinâmica vai ser de uma forma e acaba sendo de outra. Mas eu, eu acho importante. (E7)

Os referidos laços se projetam no tecido discursivo como possibilidade de tornar o horário de trabalho coletivo fonte para exercitar o compromisso moral com o discente, conotando-o de função integradora para promover e acompanhar a sua aprendizagem:

E o trabalho do alfabetizador tivesse ali ligado ao trabalho do professor [especialidade que leciona] e também ligado ao trabalho do professor [outra especialidade correlata na rede na qual atua], porque isso ia facilitar a aprendizagem da criança. (E1)
A partir desse diálogo construir aulas onde os alunos consigam aprender melhor, de maneira mais coesa, é isso. (E1)
[...] discutir produto final que é a criança, melhorar como vai trabalhar, como desenvolver projetos. (E2)
[...]se a criança, se ela percebe, se você não tá seguro do que tá fazendo, a criança percebe e vira uma bagunça [...]. (E3)
[...]ele vê, que é viável, que é significativo para os alunos dele, a coisa vai, acontece, um colega colabora com o outro e tudo dá certo. (E4)
[...]organizar as atividades com foco no seu aluno no “ horário de trabalho coletivo. (E5)
Os poucos momentos que eu tenho [...]. Eu trago essa questão do aluno, da gente não tratar a eles dessa forma [se referindo à atitude de desvalorização do aluno] como se ele fosse um marginal para sempre[...]. (E6)
Eu percebo que o grupo tem um pouco mais de motivação quando a gente tá falando dos problemas da sala de aula [...].as pessoas participam mais quando você está falando dos problemas dos alunos, [...] analisando a minha sondagem [...] que eu não tou conseguindo identificar a concepção desse aluno. (E7)
No trabalho com os alunos, por conta de saber como o aluno ou grupo chega, daquela sala, o “horário de trabalho coletivo” é como uma preparação para isso. (E8)
[...] durante o momento de aula se a gente dá uma aula para uns e para outros não, a gente tá excluindo a criança. (E9)
[...] um documentário[...] sobre adolescência. O que passa na cabeça daquele menino, daquela menina [...]. (E10)
[...] porque Educação Especial não é simplesmente atender o menino, naquele momento dar uma folha para ele pintar, é muito mais que isso, atender melhor os alunos que têm essas necessidades especiais. (E10)

[projetos] que fazem com que realmente eles [discentes] produzam, projetos interdisciplinares mesmo. (E10)

Ao antagonizar a tomada de decisão e prescrição no momento coletivo de trabalho, a discussão que os discursos promovem retoma o significado ambivalente do horário de trabalho coletivo como formativo ou instrumental. A prescrição se destaca como síntese instrumentalizada que organiza a escola, mesmo que carregue algum nível de colaboração com a coordenação e entre os pares.

[...]e nós fomos construindo uma aula a partir daqueles tópicos. (E1)
O coordenador tem que ter, junto com os professores, uma meta, o que vamos querer para esse ano [...] o que a gente quer, vamos elaborar, qual é a meta para esse ano que vamos ler, que atividades ao longo do ano vamos trazer. (E2)
[...]a própria política pedagógica da atual gestão para a gente estar sempre a par[...]. (E2)
[...]e nós discutimos tudo no “horário de trabalho coletivo [...]”. (E3)
Então tudo isso [os acontecimentos da escola] é organizado nesse momento [...] do “horário de trabalho coletivo. (E4)
[...]ela [professora especialista em dança trouxe o material para a gente assistir, para a gente poder escolher a dança que quer fazer com as crianças. (E4)
[...]ela [professora com dificuldade em alfabetizar aluno no 4º ano] pode solicitar um “horário de trabalho coletivo” com um olhar para aquele aluno, para aquela dificuldade. (E4)
Da mesma forma que os professores não sabem das necessidades dos alunos, o coordenador, a gestão parece que não sabe as necessidades dos professores então é um negócio que você vai sentar e vão te enfiar goela abaixo, vão[os docentes] ter que engolir. (E6)
[...]alguma atividade do [projeto de alfabetização da rede na qual trabalha] que não contemplou o que a gente queria [...]. A gente traz ali para fazer uma crítica [...]. (E7)
[...]a gente poder discutir alguma coisa, decidir alguma situação na escola que precisa se decidir. (E9)
[...] essa foi a primeira vez que nós conseguimos decidir algumas coisas. (E10)

A imposição prescritiva também é indicada na organização do tempo, na imposição de uma pauta sem conhecimento prévio, instrumental, desvalorizando esse tempo conjunto; o planejamento, por vezes, é visto apenas como um cronograma de tarefas, divulgado no horário de trabalho coletivo, esvaziando-o de significado social, servindo apenas para realizar os aspectos burocráticos do trabalho, acrescido pela automação dos sistemas de registro, pelos novos padrões de avaliação:

[...] nós tínhamos uma série de tópicos a ser respeitados. (E1)
[...] porque a coordenadora me dá um papel [uma pauta]. (E1)
Tem também o preenchimento da, como chama aquele negócio? Não é diário, é [legislação sobre recursos de avaliação no sistema no qual atua]. Ai fica preenchendo [legislação sobre recursos de avaliação no sistema no qual atua], e se tem olimpíada de Matemática, fica corrigindo prova... (E6)

Esses dias a gente não sabe o que vai ter, que dia que vai ser estudo, que dia que vai ser discutido isso, que dia que você vai... (E9)
[...] essas são discussões [curriculares] que deveria ter e não têm. (E9)
[...] nós recebíamos já meio que pronto[...]. (E10)
E também como um momento[horário de trabalho coletivo] da escola estar orientando os professores em relação a alguma situação. (E10)

O prescrito revela-se marcado, ainda, pela presença indireta dos órgãos superiores, que, para os docentes, são representados pela coordenação e direção, por meio de mensagens vazias de reprodução discursiva e com peso hierárquico ou burocrático, a imposição da autoridade e decisão externa das tarefas colaborativas a realizar ou imposição curricular. A organização do horário de trabalho coletivo na escola surge como controlado e dependente de decisões da direção e coordenação, consideradas tais instâncias como representantes do sistema de ensino.

Dessa forma, os docentes expressam perceber esse tempo como reduzido à prescrição externa, perdendo de vista o controle sobre suas tarefas (CONTRERAS, 2002), desqualificando-o como espaço de formação cultural e como privação de suas capacidades intelectuais e capacidade de decidir:

[...] porque, no fim, a gente não pode se expor, de jeito nenhum, o que a gente quer, porque o diretor acaba indo sempre lá, fala a maior parte do tempo. (E6)
Às vezes passam um vídeo: — Que bonito ser professor, amar os alunos. (E6)
[...] muitos comunicados que já passaram da data, papel para assinar, informação, artigos que às vezes já passaram da data, mas a gente tem que assinar, é burocrático, não é pedagógico. (E6)
[...] às vezes deixam a gente fechar diário do bimestre, às vezes dá para dar nota, digitar. Eu acho muito desnecessário[o tempo investido]. (E6)
[...] tem várias orientações quanto ao trabalho da disciplina do aluno e seguir o currículo mestre assim, as apostilas, trabalhar, nós temos as avaliações, no caso o [nome do sistema de avaliação externa da rede onde trabalha]. Vem sempre orientação quanto ao currículo, bate muito forte nisso daí. (E8)
[...] é importante discutir o Currículo, falta discutir o Currículo, o que nós vamos trabalhar, de que maneira, como... (E9)
[...] essas são discussões [curriculares] que deveria ter e não têm. (E9)
[...] nós recebíamos já meio que pronto[...]. (E10)

Mas nem todas as declarações apontam a prescrição como negativa e apresentam a direção e a coordenação como elo do vínculo de confiança na equipe, representante no espaço das discussões das políticas educativas, aquele que traz informações do sistema:

[...]a própria política pedagógica da atual gestão para a gente estar sempre a par.... (E2)
[...] a diretora geralmente ela vai dar os informes que a Secretaria da Educação passa para ela, então ela vai repassar para os professores [...] (E4)
Porque o coordenador ele traz alguma coisa dos [órgãos superiores], coisas que a gente não viu e o trabalho com o currículo. (E8)
Vem sempre orientação quanto ao currículo, bate muito forte nisso daí. (E8)

De forma geral, é possível considerar que, com diferentes reações ao prescrito, os docentes sentem-se aplicadores, executores de mudanças, normas e procedimentos pedagógicos, determinações externas, das quais não são sujeitos, submetendo o seu trabalho ao controle exterior, como o conjunto dos trabalhadores assalariados, portanto, proletarizando a atividade docente (ENGUITA, 1991).

Na mesma linha, a relação, entre conhecimento pedagógico e especializado, é discutida como balcanização e como reconhecimento implícito de uma fragilidade da equipe docente na especificidade pedagógica do seu trabalho. A ideia de divisão rígida entre papéis na organização escolar é reforçada, separando, novamente a teoria e prática, depreendendo-se que os práticos apenas praticam, conhecem a teoria através de outrem e experenciam a práxis, numa “[...] racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada.” (ADORNO, 1995a, p.204):

O “horário de trabalho coletivo” prepara o professor através do [coordenador pedagógico], ele traz texto sobre autores [...] (E2)

[...] os professores reunidos trocassem as suas experiências através de leituras pertinentes não só aos problemas da escola, mas também a Pedagogia de uma forma geral. (E3)

[...]Jo lado negativo é quando você vai ler muito e aquela leitura não leva a nada é só uma informação. (E5)

Quando chegada no “horário de trabalho coletivo” você tinha que ler um tanto de coisa que não resolvia muita coisa. (E5)

[...] ela [coordenação] participa dos cursos. Então, ela sempre traz formações diferentes para a gente, diferenciadas para a gente. (E7)

Então, o horário de trabalho coletivo é apontado como espaço para equilibrar a relação entre o conhecimento pedagógico e o disciplinar, eventualmente, cindindo-os ou relevando o primeiro como aquele que imbrica as linguagens trabalhadas na escola e o segundo como campo da discussão curricular:

[...] conseguir juntar essas linguagens de maneira que a gente pudesse ter uma relação melhor, mais coesa, mais estreita. (E1)

[...] os professores reunidos trocassem as suas experiências através de leituras pertinentes não só aos problemas da escola, mas também a Pedagogia de uma forma geral. (E3)

Esse horário coletivo devia ser também para o professor especialista cuidar também da sua disciplina [...] então a gente sente falta, precisa de um horário para discutir mais o currículo... (E3)

[...]. Como administrar uma sala de aula com 40, 45 alunos de uma maneira que, criar uma metodologia, então nessa sala nenhum professor nunca consegue dar aula, então vamos criar uma metodologia de ensino, criar não, vamos estudar a que se adequa melhor. Um momento estratégico de pegar do coletivo, cada um com a sua cabeça, cada um com aquilo para acrescentar... (E6)

[...] uma uniformização da forma de trabalho pedagógico. (E8)

O saber especializado, de outro ponto de vista, é indicado como exclusivo de alguns profissionais, considerado no espectro da ajuda do especialista interno ou externo à escola, reforçando a ideia de fragmentação do conjunto do conhecimento escolar:

O Diretor [...] também pode trazer coisas, diferentes, nem tanto pedagógico, mas pode contribuir também. (E2)
[...] o assistente, eu acho que também, pode contribuir, não tem problema nenhum, ele pode tá contribuindo, com um texto que leu, é importante também, até na parte de legislação, que eu acho que é o que cabe a eles[...]. (E2)
Então, tem uma professora lá que é uma especialista em danças... (E4)
[...] professoras [...] da Educação Inclusiva, elas trabalham a formação dos professores em crianças deficientes. (E4)
[...] se há um professor que sugere, a [coordenadora pedagógica] sempre vai dar um jeito de trazer um profissional para tratar daquele tema. (E4)
Sempre passa os balancetes para a gente, os investimentos, verbas. Pedagógico nada, só fala na questão financeira. (E6)
E o trio gestor eu também acho que são mediadores, depende do assunto que está sendo trabalhado, se a gente tá discutindo um assunto referente 'à administração, referente à diretora, ela ali é a mediadora da conversa. (E7)

O significado do horário de trabalho coletivo, resumidamente, é exposto pelos entrevistados mais como de adaptação do que de autonomia, poucas vezes expresso como direito, vinculado ao dever e à instrumentalização pelas referências externas e obrigatórias, de modo a reforçar esse momento da atividade docente como elemento de alienação do trabalho, fragmentado pelo exercício de funções pouco integradas. Mas, tendo em vista a contradição que o discurso contém, esse tempo também é referido como potencial de colaboração, valorização formativa do docente e do seu compromisso moral com o discente e com o sistema educacional.

3.2 OS SENTIDOS

Os docentes participantes parecem ir ao encontro de Bauman (2008) quando, esse autor destacou que os profissionais contemporâneos são impelidos à adaptação para conviver com a competitividade, o curto prazo e a pouca colaboração marcada pela falta do tempo para a reflexão sobre a experiência, cada vez mais, vivência episódica de caráter pontual e esporádico, acabando por tornar a colaboração no horário de trabalho coletivo ocasional e situada numa lógica de prescrição e obrigatoriedade.

A colaboração, na visão dos depoentes, emerge ambígua, com distintas formas, desde o trabalho em equipe às trocas de atividades, remetendo a diferentes dinâmicas colaborativas,

com graus diferenciados de intensidade da interação entre docentes e, nem sempre produtoras dos efeitos desejados.

Os docentes elencam, nos discursos, variadas de colaborar, por vezes, quase num plano pessoal, vinculadas à condução da aula, ao controle disciplinar dos discentes ou como momento pessoal de distanciamento do vínculo profissional, quase uma terapia, como já foi apontado antes:

[...] a partir de um tema, acho que o tema era redação, e os professores todos, os pedagogos com os especialistas colaboraram para construir a aula a partir daqueles tópicos relacionados. (E1)

[...] também contribuir com coisas novas que você acaba aprendendo [...] a troca é de problemas [...] tudo é lógico [...] relacionado à educação, o grupo de alunos que estamos. (E2)

[...] vamos supor, um aluno do 4º Ano que ainda não está alfabetizado e a professora tá sentindo dificuldade[...] Eles [professores que estão fazendo o PNAIC (programa federal de apoio à alfabetização) vão tentar repertoriar a professora que está com dificuldade... (E4)

[...] a gente tem vários projetos de sucesso na escola [...]. Um deles, [...] o ano passado o projeto de saúde na escola, traziam doenças[informações sobre doenças] [...] projeto que mobilizou toda a escola, deu tudo certo. Cada um veio com uma ideia [...] é um exemplo de projeto que deu certo nesse sentido de colaboração entre os colegas... (E4)

[...] cada um tem o seu problema e no “horário de trabalho coletivo” você reúne contra a inércia. (E5)

[...] ali é um momento de troca, de ouvir o olhar do outro, porque, às vezes eu não gosto de uma atividade, de determinado trabalho e a colega gosta, então vamos ouvir o que a colega traz de concepção e também levo a minha concepção... (E7)

Eu tento assumir um papel de questionadora, sempre fazendo uma reflexão crítica, olhando o que tá acontecendo, qual é que é a proposta, porque está sendo proposto isso, porque a proposta veio para nós de determinada forma. (E7)

No meu trabalho com os outros docentes [...] muitas vezes aquele que quer trabalhar um pouco mais de Português e eu entender um pouco mais de História há aquele “in change”, a troca, no caso, a gente troca até informações sobre as matérias mesmo. (E8)

É possível verificar, pela análise dos discursos, que a instância equipe é uma entidade abstrata, que aparece ora como elemento de unificação, ora de fragmentação do trabalho, entre potencializar e inibir a colaboração no horário de trabalho coletivo, promovendo a troca e a ajuda mútua entre os pares no reconhecimento e solução de problemas, dividindo tarefas como forma de amenizar o trabalho intensificado ou tencionando perspectivas:

Tem sempre troca, é uma coisa bem legal, pelo menos na escola que estou atualmente sim. (E2)

[...] encontro dos professores, estarem todos juntos naquele momento, os horários, o período da manhã faz todo mundo no mesmo horário, então os problemas são os mesmos... (E3)

Foi uma coisa legal, nós fizemos uma gincana, várias vezes e dividimos no “horário de trabalho coletivo” quem vai fazer que parte, todo mundo foi, todo mundo se ajudou todo mundo se ajudou, uma coisa ótima. (E3)

[...] A gente troca bastante nessa questão [...] do pedagógico[...] então fortalece mais o grupo... (E4)
Muitas vezes um colega acaba se ausentando, deixando a sala por conta de um problema, isso acaba fazendo com que aqueles que estão presentes, assumam a responsabilidade do que faltou. (E8)

A abstração concretiza-se em alguns discursos, como disputa de poder entre os próprios docentes, aqueles que estão há mais tempo na escola sobre os novos integrantes na cultura escolar (HARGREAVES, 1995) ou equilíbrio de poder geracional, em que a anterioridade é assumida como facilitadora de novas relações colaborativas:

Quando você é o mais velho você está em casa lá, você se sente em casa [...] eu conhecia o pessoal há muito tempo, depois outros foram chegando. (E3)
Então a experiência da gente é uma experiência que passa, parece que não, mas a experiência passa e os outros colegas prestam atenção no que a gente fala, o professor que está quase há trinta anos numa sala de aula tem uma experiência diferente. Por outro lado, os jovens vêm também com as suas ideias, isso também é bom, também é bom. (E3)
[...] sinto elas [docentes] muito fechadas, é um grupo muito fechado. [...] elas fazem a parte delas e acham que só elas conseguem, sabe? Estruturado e acabou. (E5)
Se você quiser entrar no clube do Bolinha, e acabou, tá fechado e acabou. Relação difícil, muito difícil, quem entra ali[...]. (E5)
Parece uma disputa de quem fala mais, se impõe mais. Tem professoras que elas quase gritam, assim, elas atropelam se não dão a palavra para elas. Quando você vai tentar, eu sou uma pessoa assim, eu levanto a mão, eu peço licença para começar a falar, eu não consigo, eu começo a falar alguém atravessa a minha fala, já fala outra coisa, então eu prefiro nem falar nada para não passar esse constrangimento, acho assim que não tem um respeito. (E6)
Tem perfis de professores assim sempre reclamam das mesmas coisas, têm a mesma postura, têm professores que já mostram, que querem mostrar serviço, querem falar: — Não, porque na minha aula eu fiz isso. (E6)
Professor quer se mostrar nesse momento, tem professor que quer ficar puxando o saco do coordenador, uns puxando o saco do diretor, muitos. (E6)

A ação de colaborar nem sempre é indicada nos discursos como elemento comum no contexto escolar, sendo apontadas, em congruência com Contreras (2002), estratégias de resistência à organização do trabalho coletivo. Embora possam aparentar atitudes de desresponsabilização em assumir o comando do horário partilhado, representam mecanismos de questionamento ao modo imposto de organizá-lo:

Fico mais desenhando que fazendo outra coisa. (E1)
[...] até saio [por causa da forma de atendimento de pais como ocorre no horário de trabalho coletivo na escola na qual trabalha]porque eu não aguento, porque eu acho que é muito sofrido aquilo... (E6)
Aí fica quieto, falta meia-horinha só, já vai embora... (E6)
Mas, não me dão atenção [...] Então, eu acabo ficando quieta. (E6)
[...] tem professores que chegam pelo lado da crítica, mas não a crítica construtiva, a crítica para falar mal, ou falar mal da atividade, ou falar mal do sistema, ou falar mal da política. (E7)
Lavar roupa suja, trazer as coisas ruins e até e de um acabar falando mal do outro e gera algumas discussões desnecessárias no “horário de trabalho coletivo”. (E8)

[...] às vezes torna-se um momento que o professor também não quer nada também, ele não quer fazer atividade, ele não quer discutir. (E9)

A fragmentação do trabalho docente desponta dos discursos como intencional, resultado da manipulação da direção e da coordenação para fortalecer a hierarquia e a concentração de informação na escola, transformando o significado colocado anteriormente ao coordenador, aquele que tem responsabilidade pelos sucessos da equipe, para internalizar um sentido de “inimigo” nas lutas cotidianas pelo poder na escola.

Destarte, o horário de trabalho coletivo se expressa como controlado, um controle administrativo que fragmenta o trabalho docente, dividindo a equipe porque a gestão expressa preferências, expõe os docentes, atua para diminuir a força da equipe para interferir no contexto interno da escola, esvazia propostas, quebra discussões, não garante recursos de apoio ao trabalho coletivo e organiza o tempo sem levar em consideração as necessidades docentes:

[...]eu vejo um pouco disso ainda, algum tipo de preferência e isso tem impacto sobre a construção do ensino de um modo geral. (E1)

[...] não é todo “horário de trabalho coletivo” que é semanal que tem proposta. Então, não é semanalmente que vai ter uma... (E4)

Você vai planejar nos computadores da escola, aí a internet caiu, não pega, são vários problemas que acontecem, várias pessoas falando, você não consegue se concentrar, não consegue se planejar... (E4)

O diretor chegar no “horário de trabalho coletivo” na frente de todo mundo [...]o “horário de trabalho coletivo” não é pra isso, pra chegar e mostrar para todo mundo como você tá sendo avaliado. (E6)

Eu vejo a escola que eu trabalho hoje muito fragmentada, o coletivo da escola perdeu a força, há grupos de professores que são coletivos, mas você não tem mais um coletivo de uma escola toda [...] (E7)

Então eu percebo que está fragmentado, a colaboração em segundo plano[...] (E7)

Eu vejo que vem da própria gestão essa questão de fragmentar, é como se eles quisessem quebrar as forças do grupo, o grupo é maior do que a gestão. Se tiver um corpo docente coeso, a gente consegue reverter algumas situações, alguns momentos diante do coordenador ou do diretor. (E7)

Então, eu acho que para eles também é bom quando o coletivo perde a força, eu acho até que é o que eles querem né? O trabalho aqui, cada um quietinho na sua sala, não dando muito palpite no andamento da escola. (E7)

[...] no Conselho de Classe eu aprovo um aluno porque entregou todas as atividades e aprendeu meu conteúdo e, um outro colega, não entregou nada, não pegou o conteúdo e acaba o aluno vir falar bem de mim e mal do professor e isso chegar no professor e ter um clima hostil. (E8)

[...] eu já tive, por exemplo, escolas em que eu tinha duas horas [concentradas] de hora atividade e eu rendia e rendia muito mais as discussões, os projetos, hoje, eu tenho uma hora só de horário de trabalho coletivo por dia, [...] a gente começa a discutir um assunto, a gente não consegue terminar aquele assunto [...] aquele assunto fica, meio tem que ser rápido, também para a minha prática [...] picotadinho[...]. (E9)

As potencialidades e dificuldades do horário de trabalho coletivo brotam dos discursos como dependentes de cada escola em particular, sua cultura que impõe modos de pensamento e relações institucionais reproduzidas, traduzindo, também, a cultura dos seus docentes na determinação de modos idênticos de pensar, sentir e atuar, com cariz de conformação da equipe, novamente abstração, possibilidade e empecilho para a colaboração.

Se, como afirmou Adorno (1995a, p. 181-182), “[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações (...) isto chega até às instituições...” , a escola, instituição social, é parte da sociedade administrada que retira do indivíduo a possibilidade de efetivar-se como sujeito emancipado, livre e autônomo, impõe-se como hierarquia, como jogo regado, no qual os docentes são peças, sentem-se seguros quando se agarram ao sentimento de pertença e de continuidade e ficam tranquilos de que nada poderia ser diferente.

Nas declarações dos entrevistados, a adaptação é muito evidente, não aquela necessária à formação, conjunto de “estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se” (ADORNO, 1995a, p. 397), mas uma adaptação ao cotidiano, contraposta à necessidade de ser autônomo, agir sem controle externo, expor opiniões e divergências, atuar na decisão do que realizar no horário de trabalho coletivo.

Nesse caminho, o horário de trabalho coletivo se apresenta como demarcação de baixa autonomia, discutida por alguns entrevistados como restrição do tempo previsto ao pedagógico, burocrático ou disciplinar, mantendo o docente submerso num universo limitado de compreensão da realidade; portanto, sem elevá-lo à condição de intelectual que pensa a escola na sociedade:

[...] às vezes [os docentes] trazem alguns problemas, dificuldades com determinados alunos na sala de aula ... (E2)

[...] que você fica mais sozinho [os professores ficam sozinhos entre si] aí que aparecem os problemas, é legal porque tem problema [...] Sei lá, acontece lá, o professor brigou na sala com o aluno, teve um problema com aluno. (E3)

[...]o coordenador não precisa estar diretamente com a gente. Então nós discutimos os problemas do dia a dia, com os alunos, o que acontece, o que é melhor fazer; as estratégias, procedimentos, coisas do tipo. (E3)

[...]quando havia um problema em sala de aula, você ia conversar com o seu colega e não precisava da coordenadora. (E5)

[...] abre esse espaço, em alguns momentos, para o professor se colocar, o professor traz algum texto que ele gostou, o professor traz alguma inquietação para compartilhar com os colegas. (E7)

Nós trabalhamos com o material [menciona o material de alfabetização adotado na rede que trabalha], eu gosto do material, me identifico, mas também tenho as minhas questões, vejo pontos negativos. (E7)
O “horário de trabalho coletivo” ele deveria ser, assim, um acordo entre os professores, tal dia a gente vai fazer tal coisa, tal coisa, tal coisa... (E9)

Os entrevistados demonstram, em seus discursos, que veem o horário de trabalho coletivo controlado externamente, momento de pouca ou nenhuma decisão sobre o objeto e o processo do seu trabalho, tornado enfadonho, cansativo ou alienante.

Os docentes parecem se sentir incapazes de alterar o quadro que encontram, mesmo quando insatisfeitos, os entrevistados utilizam a centralização burocrática como justificativa, numa posição de menoridade e, mesmo reivindicando a participação da equipe docente na organização do horário de trabalho coletivo, parecem contentar-se com uma autonomia aparente, cujas iniciativas para participar são patrocinadas de modo externo, como analisou Contreras (2002) e, ao mesmo tempo, conotam medo de agirem sozinhos, só com os pares, sem supervisão e de contestarem decisões, conformados com a hierarquia:

[...] a vice-diretora [...] reuniu os especialistas todos. (E1)
[...] [preparar o professor] ,através da [coordenação] que está sempre nesse horário. (E2)
O “horário de trabalho coletivo” prepara o professor através do coordenador pedagógico, ele traz texto sobre autores, [...]Jo coordenador, eu acho que é o que tem o papel principal, né? Ele deveria tá trazendo coisas novas pra gente, coisas atuais, cursos(...). (E2)
[...]mas se o coordenador, ele impõe, determinadas as coisas que ele acha, aí fica difícil, porque você não vai confrontar uma pessoa que está ali para orientar. ” (E2)
[...] nós temos um sistema em que fazemos a parte burocrática ali, ela [coordenação] vem, ela ajuda[...]. (E3)
Nossa relação profissional é sensação é de que nós temos que obedecer, no “horário de trabalho coletivo”, na sala de aula a gente manda, no “horário de trabalho coletivo”, a gente obedece, tem que dizer “Amém”. Raríssimamente se alguém se opõe... (E6)
É um momento [o “horário de trabalho coletivo”] que as pessoas ficam remoendo tudo aquilo que elas mesmas sabem, falando muito mal dos alunos. (E6)
Você vai discutir, com o diretor, vai discutir com o coordenador, eu não concordo com você, não[...]. (E6)
[...] a coordenadora é uma hierarquia, você também tem que saber como falar[...] a coordenadora ali fazendo essa mediação... (E7)
[...]é uma forma de comunicação [o “horário de trabalho coletivo”] da diretora com os professores, porque o coordenador literalmente traz ordens da diretora e o que os [órgãos superiores] impõe aos professores. (E8)
[...] essa hora às vezes não é bem organizada, o professor acaba fazendo o que ele acha que tem que fazer... (E9)
A diretora ela vai lá realmente para ver como é que tá tudo. Na verdade, às vezes, eu vejo que ela, meio que, fiscaliza: — Ah, será que tão todos lá? Será que a coordenadora não tá dando presença pra quem não tá? (E10)
[...]Dentre essas coisas que são feitas dentro do “horário de trabalho coletivo”, a colocação para Conselho, a APM e tudo o mais. (E10)

A adaptação, nos discursos, surge como a que enquadra o docente, limita a discussão curricular, evoca a aplicação sem discussão, restringe a utilização do tempo coletivo aos interesses do sistema, da escola, da direção e da coordenação, desvalorizando-o como capaz de realizar o seu trabalho diante da complexidade da demanda escolar e reforçando uma postura de vitimização:

[...]o objetivo maior é preparar o professor, ajudá-lo, auxiliá-lo... (E2)
Então, se eles [discentes] não são traficantes, alguém da família é e justifica-se tudo a partir disso de que a pessoa tá louca, usa droga, é de tal jeito, então, não é uma preocupação com a pessoa, é uma há justificativa porque a pessoa é assim. (E6)
É um momento que as pessoas ficam remoendo tudo aquilo que elas mesmas sabem, falando muito mal dos alunos. (E6)
[...] já tiveram palestras o que a gente deve fazer, às vezes passa trecho de filme, mensagem de incentivo: — Acredite, não desista! Tenha fé e esperança! (E6)
[...]essas são questões [exclusão das crianças das atividades em função de decisões externas] que deveriam ser discutidas dentro do “horário de trabalho coletivo” (E9)

Esse querer autonomia e não saber o que fazer com ela, apontando vislumbrar o controle externo como positivo e a adaptação como situação cômoda se expressa nas falas docentes como retomada do significado de dever, transversalmente marcado pela proletarização, internalizada a sensação de ser objeto conduzido e, como se não fosse parte, manifesta-se só quando impulsionado por forças externas às quais se subjugam:

O “horário de trabalho coletivo” prepara o professor através do [coordenador pedagógico], ele traz texto sobre autores, a própria política pedagógica da atual gestão para a gente estar sempre a par.... (E2)
[...] quando eu sou solicitado(a) [a contribuir]. (E4)
[...] e muitos comunicados que já passaram da data, papel para assinar, informação, artigos que às vezes já passaram da data, mas a gente tem que assinar, é burocrático, não é pedagógico. (E6)
A coordenadora, o principal papel, ela atua burocraticamente. Então ela fala: — Assina aí; —Olha pessoal abriu um curso [na rede de formação do sistema no qual atua] não sei das quantas, tem que assinar um papel que tá sabendo; —Ah vai ter um negócio no [órgão superior] de saúde, assina aí que vocês foram. (E6)
[...]é uma forma de comunicação [o “horário de trabalho coletivo”] da diretora com os professores, porque o coordenador literalmente traz ordens da diretora e o que os [órgãos superiores] impõe aos professores. (E8)

Os enunciados dos entrevistados parecem representar manter regredidas as potencialidades de autonomização, apontando para uma internalização da cultura escolar administrada que reserva ao horário de trabalho coletivo um papel de organizador externo de práticas, numa aparência colaborativa que “[...]premia uma não individuação, uma atitude colaboracionista” (ADORNO, 1995 a, p. 153) que transforma a colaboração em resposta às normas e hierarquias. Entretanto, a autonomia assoma-se como aspiração possível:

[...] abre esse espaço, em alguns momentos, para o professor se colocar, o professor traz algum texto que ele gostou, o professor traz alguma inquietação para compartilhar com os colegas. (E7)

Nós trabalhamos com o material [menciona o material de alfabetização adotado na rede que trabalha], eu gosto do material, me identifico, mas também tenho as minhas questões, vejo pontos negativos. (E7)

Então eu acho que tudo que é bom, consigo filtrar, é lógico que a gente filtra. (E7)

O “horário de trabalho coletivo” ele deveria ser, assim, um acordo entre os professores, tal dia a gente vai fazer tal coisa, tal coisa, tal coisa... (E9)

[...] são questões [exclusão das crianças das atividades em função de decisões externas] deveriam ser discutidas dentro do “ horário de trabalho coletivo. (E9)

A pertença pessoal aparece nas entrevistas como a que gera a profissional, pelo encontro de interesses comuns, numa teia de conexões e convivência cotidiana que fortalece laços, permite interajuda na resolução de situações, nas quais a direção, também, interfere dependendo da atitude que assume:

Às vezes da própria direção, no caso do gestor e até a administração da escola, direção que não tem uma fala muito amiga não muito próxima, aí fica difícil, as pessoas às vezes. [...]. (E2)

Já, já tive (dificuldade de colaboração) [...], mas eu acho que foi mais essa questão que eu “tô” te falando, a questão da falta de humanidade. (E2)

[...] estar com colegas que a gente trabalha todo dia juntos. (E3)

Estar sempre com colegas, eu acho bem positivo, eu gosto, a gente tem liberdade para falar, está sempre com colegas ali [...]. (E3)

Eu acho que todo mundo ali é adulto, nunca vi problemas. (E3)

Se existe ali uma interação ente as pessoas, as coisas funcionam melhor. (E3)

Então eu sempre digo que ali é o momento, se não funciona ali [no “horário de trabalho coletivo “], é difícil o relacionamento fora. Você passa a conhecer o seu colega, então é melhor. (E3)

Na minha escola é muito bom as relações entre os professores... (E4)

[...] a maioria são muito assim [os pares], amigos, porque existe a troca de experiência [...] convivência, uma convivência harmônica. (E5)

[...]um clima de amizade [favorece a colaboração], acho que saber o que o outro tá sentindo, a empatia, sentindo o que o outro tá sentindo[...]. (E5)

[...] então a coordenadora fala: — Ai, eu gosto muito de desabafar porque “horário de trabalho coletivo é pra isso! “. É bom porque a gente pode conversar. (E6)

[...]Então, no “horário de trabalho coletivo” a gente vê um pouco a personalidade de cada um, as pessoas que se impõe... (E6)

“Compartilhar experiência. A experiência tanto a pedagógica quanto a de ser humano que todo mundo sente. (E6)

Eu acho que na relação do ser humano mesmo[reflexos do horário de trabalho coletivo], você acaba se afinando com algumas pessoas, que tenha a mesma proposta, na forma de pensar, no agir também... (E7)

Um “horário de trabalho coletivo” é terapia de grupo, porque sou eu, a coordenadora e mais três professores... (E8)

[...] uma professora que estava prestes a sair da escola, ia pedir [demissão no sistema em que trabalha] e na conversa, durante quinze ou vinte minutos lá no “horário de trabalho coletivo” ela já está mais três anos aí, desistiu da ideia de sair. (E8)

Sem nunca se distanciarem dos pessoais, os vínculos de pertença profissional são reforçados pelos docentes entrevistados como esforço individual do docente, envolvem o

clima de troca, o conhecimento do todo da escola, as relações entre diferentes níveis e modalidades de ensino, a identificação com os pares e fortalecimento do debate e da ação conjunta, mesmo que episódica:

Professor que não se integra, aí fica difícil ter um diálogo, trocar sugestões. (E2)
O fund. II tá sempre junto, então até professor que não participa, ele fica meio fora do dia a dia da escola, das atividades da escola, porque não discuti aquilo ali, os problemas do dia a dia da escola. (E3)
[...] o que às vezes pode ter é divergência de opiniões, isso é lógico é até positivo... (E3)
No caso dessa gincana [...] tinha os professores de Educação Física, mas os outros foram ajudar, ninguém ficou sozinho. (E3)
[...] esse trabalho vai favorecer a troca, as relações profissionais, e a troca de saberes, de conhecimento? [...]. Porque em primeiro lugar o professor ele se conecta com tudo que está acontecendo na escola, não fica no escuro, não fica solitário na sala de aula. (E4)
[...] as relações se fortalecem, claro, porque, se você tem o contato, eu estou no quinto ano, eu tenho contato, mais estreito com a professora da educação infantil, sei o que tá acontecendo. (E4)
[...] clima de trocas, de conhecimento, de ajuda mútua, sempre alguém tem alguma ideia para ajudar aquele colega com dificuldade, nesse ponto é muito positivo. (E4)
[...] as relações se fortalecem, claro, porque, se você tem o contato, eu estou no quinto ano, eu tenho contato, mais estreito com a professora da educação infantil, sei o que tá acontecendo... (E4)
Eu acabei me afinando com alguns professores e, a gente não olha mais qual o ano que estamos trabalhando, então a gente tenta de alguma maneira dentro do “horário de trabalho coletivo” sentar, conversar, aí montar projetos, é o primeiro ano com o terceiro ano, com o professor do quarto ano. (E7)
[...] esse momento do “horário de trabalho coletivo” me possibilitou conhecer os pares, e isso, eu acho, repercutiu dentro da minha sala de aula, porque eu me sinto mais segura, eu consigo olhar um projeto e adaptar para a minha realidade, claro que com a ajuda dos colegas de trabalho, isso só é possível por causa do “horário de trabalho coletivo”, com as reuniões, as discussões, pontos de vista você se aproximando de outros pares. (E7)
[quando são trazidos temas de interesse] um ambiente humano... (E10)
[trabalho conjunto com a professora de Geografia] — Vamos fazer assim? A professora de Português normalmente vai lá também, dar uma força também para a gente. E aí assim, a gente, por exemplo, faz algumas atividades interdisciplinares, usando as nossas disciplinas, mesmo[...]. (E10)

A pertença profissional é discutida, também, com cariz adaptativo, assumindo-se escudo protetor, com sentido corporativo, bloco de ação e preparação para a ação que protege a equipe docente diante de situações nas quais se sente questionada, é o caso da relação com as famílias que, vista como necessária em decorrência da ampliação do papel da escola na sociedade:

Muitas vezes, nesse momento [o “horário de trabalho coletivo “], você recebe pais, é interessante, isso é uma outra coisa da escola, os pais vêm aqui para conversar, faz todo mundo junto. (E3)
O pai vem procurar quem é a professora dele, todo mundo vai lá, vai todo mundo de bloco, a mesma opinião. Então a gente vê o que vai falar lá e todo mundo junto, a gente não faz uma reunião de pais se não for em bloco, para o professor não se sentir

isolado e você fortalece o relacionamento dos professores, em relação à forma que vamos lidar com os pais, porque, na escola, com o aluno eu acho que não tem jeito se você não tiver ajuda da família, ajuda a escola a pensar como lidar com os pais. Se não houvesse isso, mudaria alguma coisa? Talvez não mudasse tanto se não tivesse, mas tendo, é bom! (E3)

Entre a pertença pessoal e profissional aparece a dificuldade de constituir vínculos, como Sennett (2002) indicou para o conjunto dos trabalhadores na contemporaneidade, uma não pertença, sensação de indiferença em relação ao conjunto, atribuída à pressão burocrática, à competitividade e à resistência ao novo, em função de relações de poder de subgrupos encrustados na organização escolar com algum tipo de privilégio, reconhecidos na cultura escolar que, também, tornam-se, como a direção e a coordenação, prescritores que excluem subgrupos e minimizam o valor do horário de trabalho coletivo para a colaboração:

[...] [“panelinha”] e isso é, torna um clima até pesado... (E1)
Às vezes eu me sinto meio perdida. Na verdade, porque não há esse entrosamento que eu tinha na outra escola ... (E5)
[...] elas fazem a parte delas e acham que só elas conseguem, sabe? Estruturado e acabou. (E5)
Um número, uma estatística, uma assinatura num livro [o papel que exerce no “horário de trabalho coletivo”]. (E6)
Têm perfis de professores assim sempre reclamam das mesmas coisas, têm a mesma postura, têm professores que já mostram, que querem mostrar serviço, querem falar: — Não, porque na minha aula eu fiz isso. (E6)
O que não há, é isso! (momento de integração entre todos os docentes) Os professores especialistas [conjunto de especialistas], eu sinto hoje como se eles se sentem na pele, nesse momento [“horário de trabalho coletivo”], meio que exclusivos. (E9)

Ao considerar-se que a aptidão à experiência consiste na dissolução dos mecanismos das “[...]formações reativas que [a] deformam” (ADORNO,1995, p. 150), pode-se ler nos discursos docentes mais vivências episódicas de colaboração no horário de trabalho coletivo, presas às ações propostas pela escola ou pelos sistemas de ensino do que experiências verdadeiras. Subsumidas nas relações pessoais, não se incorporaram à formação cultural do docente como construção que o emancipe, permitindo-lhe transformar ideias preconcebidas, ao contrário, perpetuando-as:

[...]troca com os outros professores, até angústias na sala de aula que só a gente sabe ... (E2)
A gente tá numa escola, tem as regras e leis, mas existe a parte humana [...] tentando entender o outro, quando acontece isso, esse entendimento maior entre as pessoas, eu acho que aí flui muito legal, as pessoas se dão muito bem, não tem discórdia. (E2)
[...]senão não fica uma coisa atrativa, uma coisa gostosa, prazerosa: —. Agora, eu vou lá pra “horário de trabalho coletivo”, vou ver isso agora, até também trouxe sugestões! (E2)
É como se o “horário de trabalho coletivo” funcionasse como um divã, muitas vezes, o professor acaba desabafando. (E8)

Quase todos os entrevistados narraram eventos episódicos, como alavanca da organização das atividades escolares elaboradas no horário de trabalho coletivo, ações institucionalizadas e formalizadas como exigência externa do sistema, manifestadas em eventos singulares que substituem a experiência "[...] por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações" (ADORNO, 1996, p. 405).

Entretanto, ao narrarem situações de trabalho motivadas que favorecem o exercício da obrigação moral com os discentes e a colaboração entre pares, os discursos demonstram que, potencialmente, essas vivências podem ser transformadas em experiências refletidas, dando-lhes sentido mais profundo e promovendo uma sensação de ação coletiva autônoma, ampliando a formação cultural:

[...]para que, na Semana Cultural, que lá em [localidade na qual o docente trabalha] é muito importante, nós conseguíssemos fazer um trabalho a partir do que a gente tinha conversado, isso foi bem legal. (E1)

E nós conseguimos planejar melhor, até conversar entre os próprios especialistas, pra saber o que cada um estava fazendo para criar uma unidade de ensino, criar uma aula mais coesa que a gente pudesse se comunicar mesmo... (E1)

O ano passado teve aqui um projeto de arte, teve várias sugestões de atividades, uma atividade de barbante foi bem legal. (E2)

[...]uma gincana que nós fizemos uma vez, foi muito interessante, nessa gincana todo professor tinha que trabalhar, não podia não podia falar: — Eu não quero fazer isso. (E3)

[...] então eu tinha aquele espaço ali como momento de treinar mesmo, desafiada a fazer coisas novas. Isso contribuiu na minha formação acadêmica. (E7)

[...] no “horário de trabalho coletivo” a gente descobre o que está acontecendo realmente com os alunos, uma visão diferente do outro professor. (E8)

[...] Por quê? Porque foi pensado no “horário de trabalho coletivo”, fazer um trabalho geral e com os alunos que tinham mais dificuldade. Conseguimos melhorar aí a [avaliação externa da rede na qual trabalha], trazendo, melhorando a situação da escola quanto ao ranking geral. (E8)

Cada um trazia as suas experiências. Isso foi muito interessante, uns trouxeram as suas experiências com adição, outros com subtração, multiplicação, outro com trabalho com números e assim a gente conseguiu discutir práticas e trazer vários elementos para esse momento que contribuíram e fortaleceram o nosso trabalho [...]então aí a gente aprendia. [...]A gente começava a ver que deu certo algumas coisas, mas outras não. (E9)

[a discussão da disciplina e de projetos conjuntos] envolve também um pouco de humildade, de cada um, de aceitar o ponto de vista do outro e tal. (E10)

No marco do episódico, há, também, uma crítica ao esvaziamento temático do horário de trabalho coletivo, tornando as discussões inférteis, pouco formativas e nada significativas para a realização do trabalho escolar, um exercício apenas de adaptação social da equipe docente:

Mas sempre gira assim [os temas] em torno do acontecimento do momento, então fala-se muito de aluno, e normalmente fala assim, fofoca de aluno. Isso em todos os "horários de trabalho coletivo", de todas as escolas, isso é geral. — Fulano engravidou ciclana; — Ciclano é primo de fulano. (E6)
Então acaba sendo uma discussão [comentando problemas de um professor com determinada turma] como eu já tinha falado, desnecessária que a gente poderia tá vendo uma outra coisa. (E8)

A intensificação é relatada pelos docentes como emanada de várias fontes de pressão, nas dificuldades do trabalho em equipe, no cansaço, no pouco tempo disponibilizado, na cobrança para a solução de problemas, a responsabilização do docente por resultados.

O próprio tempo é notado como é elemento que intensifica, seja pela quantidade, seja pela organização, alguns entrevistados apontam uma sensação de que o tempo escoa, nunca é suficiente e que é impossível dedicar apenas o tempo previsto, como se a vida profissional o engolissem, percebendo-o como efêmero como Bauman (1999) indicou. Esse sentimento de urgência assinalado diante do horário de trabalho coletivo sugere o quanto a identificação das várias fontes de sobrecarga de trabalho na contemporaneidade afeta a docência, profissão complexa e com caráter humano, numa sociedade contraditória que naturaliza a escolarização como direito universal, mas, igualmente, adaptação à sociedade:

Porque você fica muito tempo na escola, além de ficar nas suas aulas, ainda tem que ficar no "horário de trabalho coletivo", oito horas de trabalho diárias entre aula e trabalho coletivo. (E2)
[...] é o único momento que os professores têm para ficar juntos[...] às vezes o assunto que estamos tratando fica meio disperso, acontece muito [...] porque é tanta coisa que acontece na escola, e, como a gente só tem esse momento de ficar junto. (E3)
Eu acho que o tempo é adequado porque se fosse mais [...] os professores até se cansariam. (E3)
Todo mundo chega às 7 horas e ao meio-dia vai embora, quem fica no "horário de trabalho coletivo" [...] atua em um sistema em que nem todos os professores podem optar por uma jornada que permita o trabalho coletivo] é que vai discutir o problema que aconteceu na escola. (E3)
Você vai planejar nos computadores da escola, aí a internet caiu, não pega, são vários problemas que acontecem, várias pessoas falando, você não consegue se concentrar, não consegue se planejar... (E4)
[...] muitas vezes, o professor tá esgotado... (E4)
E eu, normalmente como eu já tô muito cansada. (E4)
O que dificulta a colaboração? [...] é a carga de cansaço [...] de um horário extremamente puxado... (E4)
Então, às vezes o professor, ele, está tão prostrado, tão cansado, que ele acaba ficando recluso. É chato naquele momento. (E4)
[...] às vezes, é mais cansativo... (E5)
[...] porque dentro de uma escola é muito difícil esse espaço de poder conversar[...]. (E5)
É! Todo esse tempo que você precisa. Às vezes, pensando bem, não, não é tanto tempo quanto você precisaria. O mundo tá assim, 24 horas é pouco. A gente fala: — Meu Deus, não dá tempo. Então, pra gente poder organizar as coisas. (E5)
[...] não há uma resposta única, porque a gente não consegue. (E7)

[...] e acaba sobrando para algumas pessoas do grupo, porque o coordenador, ele expõe isso no "horário de trabalho coletivo". (E8)
Eu me sinto fora dessas discussões e quando eu sou chamado para participar é para poder fazer assim, acusações. Então: —Olha não tá dando certo! — Eu tô, aquela criança, ela não tá aprendendo, ela não tá se desenvolvendo. —O que você pode me propor pra fazer? Às vezes não há uma integração, porque só vai ser chamado na hora de se cobrar e não na hora de você ter uma atividade efetiva. (E9)
Então a gente senta [para conversar], fora do "horário de trabalho coletivo" [...] (E10)

Outro elemento de intensificação no horário de trabalho coletivo que provém de alguns discursos é a leitura. Contrariamente, a não conclusão das leituras consideradas imprescindíveis, também, é indicada como pressão que distancia esse tempo conjunto de sua finalidade formativa mais ampla:

Por exemplo, tinha uma escola em que o Coordenador Pedagógico só queria ler texto, tal, é muito importante, mas a prática mesmo, mas planejar o projeto de maneiras diferentes, então fica uma coisa pesada, bem massificante. (E2)
[...] porque a carga que o professor carrega é enorme, tanto do lado dos alunos, como das famílias e até a parte administrativa. (E2)
[...]esse tempo de você tratar problemas que não deveriam estar ali[no horário da leitura formativa], mas que a gente é obrigada a tratar ali, porque você não tem outro horário coletivo para discutir os problemas da escola. (E3)
Muitas vezes, muitas vezes, elas passam [as leituras], você não consegue fazer tudo, planejou no começo do ano, porque tanta coisa interfere (intensificação) que às vezes fica meio perdido. (E3)
[...] às vezes, as leituras nem sempre a gente consegue fazer da forma que gostaríamos. (E3)
[...] falta, muitas vezes, esses problemas acabam tirando tempo de leituras, estudo, porque para ter formação precisa estudar, né? Muitas vezes fica falhando, falha. (E3)

Diante da intensificação argumentada, os docentes entrevistados demonstram o potencial do horário de trabalho coletivo como valorização profissional com sentido de solução conjunta de problemas, espaço de discussão livre, desenvolvimento profissional, e organização de estratégias para fortalecer a equipe docente diante dos pais, da direção e de outros profissionais externos à escola:

É uma coisa muito livre, todo mundo pode opinar. (E2)
[...][quando há pauta] o professor, ele percebe que a presença dele ali está sendo importante, produtiva aí eu me sinto muito bem. (E4)
Os pais [tratar esse tema para definir estratégias] [...] porque é assim, muitas vezes a criança não sabe, quando tem reunião de pais, a gente conversa muito, mas têm pais que quando saem falam mal do professor pro aluno e o aluno perde o respeito. [...]. (E5)
[...]A gente pelo menos tem um tempo para se reunir, se encontrar e poder discutir. (E9)
[...] cresci como professor, coisas que, por exemplo, a gente vê que às vezes o horário de trabalho coletivo " não garante. (E9)

[...]troca o que está dando certo, o meu colega tá sofrendo pra caramba, como que junto a gente pode fazer alguma coisa com aquela sala que é mais difícil e tal. (E10)
Ouvindo as contribuições. Ela [direção] percebe que o grupo tem trabalhado, ficando mais coeso, então ela deixa um pouco de lado essa coisa de fiscalização e passa a participar também, ouvindo os professores, emitindo a sua opinião também. (E10)
Da última vez tivemos a presença até de um professor do [órgão de acompanhamento pedagógico]. Ele foi até lá para ver se estava acontecendo o “horário de trabalho coletivo” e acabou participando dele também. (E10)
E esse professor de Sociologia, ele foi pra lá para a escola para poder ver se estava tendo o “horário de trabalho coletivo”, se estava tudo certo. E ele participou conosco também ... (E10)

A responsabilização e autorresponsabilização são reveladas, na malha discursiva recolhida, de diferentes formas, como esforço pessoal, força para agir impulsionando ações da escola, mesmo as que não garantem o direito dos discentes ou, inversamente, como forma de culpabilizar alguém por resultados ou sua falta:

[...] a maioria dos professores tem grande interesse em melhorar, em aprender, em estudar. Como toda profissão, tem sempre aquele que, às vezes por motivo de dificuldade, por alguns problemas. (E2)
Uma das experiências que eu tive no “horário de trabalho coletivo” foi com a indisciplina de um aluno, e eu fui abordado da mesma forma que uma professora que saiu chorando da sala de aula, por conta desse aluno e eu tive a iniciativa de leva-lo até a coordenação. (E8)
[...] o que foi feito com esse aluno foi uma transferência compulsória, digamos assim [...]e teve que arrumar outro lugar para estudar porque ele tava dando muito trabalho. (E8)
Ele [o docente] deveria buscar [...], de alguma forma, fazer com que esse “horário de trabalho coletivo” acontecesse para a sua própria formação, para o seu próprio crescimento... (E9)
[...] é para se cobrar alguma coisa ou acusar alguém. As pessoas usam esses momentos para cobrar ou acusar alguém. Professores que às vezes acusam gestores, gestores acusando o professor e assim vai. (E9)

Dessa maneira, os discursos, com poucas exceções, apresentam o horário de trabalho coletivo como projeção da divisão de tarefas proletarizadas e alienantes na escola, a coordenação e a direção aparentam exercer papéis externos à equipe docente, com pouca interdependência, manifestando a presença da alienação presente nos meandros da carreira e apontando o horário de trabalho coletivo como momento de demarcação funcional rígida e burocrática.

A direção é apresentada como fonte de informação e transmissão interpretada da lei (difusora e reprodutora das políticas em curso), vigilância e hierarquia destinada a promover o controle do horário de trabalho coletivo, como representante dos órgãos superiores ou em conjunto com eles. Responsabilizada pelo clima organizacional, a direção tem uma atuação reduzida a aplicadora da lei e do rigor administrativo, detentora de conhecimento especializado nessas áreas. Embora, em alguns trechos discursivos, as informações que

transmite sejam valorizadas, a sua colaboração com a equipe docente está num âmbito restrito, distanciado do pedagógico e do educativo:

[...] mas isso eu não vejo nessa escola e não vejo também nenhum esforço da direção para que isso[unir os dois subgrupos] aconteça. (E1)
Depende bastante do gestor a aproximação que a gente vai ter no “horário de trabalho coletivo. (E1)
O Diretor [...] também pode trazer coisas, diferentes, nem tanto pedagógico, mas pode contribuir também. (E2)
[...] o assistente, eu acho que também, pode contribuir, não tem problema nenhum, ele pode tá contribuindo, com um texto que leu, é importante também, até na parte de legislação, que eu acho que é o que cabe a eles, né? Mas é isso né? (E2)
E o trio gestor eu também acho que são mediadores, depende do assunto que está sendo trabalhado, se a gente tá discutindo um assunto referente à administração, referente à diretora, ela ali é a mediadora da conversa.. (E7)
[...]em alguns momentos, a coordenadora tem uma proposta de reunião, e surge algum assunto e a diretora entra para tratar de algum assunto burocrático, aí você tá numa reunião tão gostosa e acaba quebrando. (E7)
[...] se surgem assuntos importantes da escola, então a diretora ou vice-diretora, ou até mesmo as duas, acabam participando também desse momento. (E7)

Em um discurso, a direção aparece como aquela que presta contas; entretanto, essa sua ação é condenada como burocrática e não inserida na discussão pedagógica, revelando visão restrita do educativo, distanciando o docente das discussões mais amplas da escola e da sociedade:

O diretor, ele sempre fica pelo menos uns 15 minutos. Mas ele vai para falar de dinheiro, só. Então ele vai para levar o balancete da escola, no que que foi gasto a verba o que foi gasta não sei em que lugar. Sempre passa os balancetes para a gente, os investimentos, verbas. Pedagógico nada, só fala na questão financeira. (E6)

A coordenação revela-se, no entendimento dos docentes entrevistados, como personagem coercitiva, voz que domina as vozes docentes para, numa monofonia, prescrever, cobrar e reforçar a dependência docente, aquela que conduz a equipe na atuação pedagógica, com papel burocrático espelhado na direção ou, ao contrário, como ajudante no incremento do trabalho administrativo, fonte de ajuda, de organização do conhecimento, fomento à discussão, ou ainda, figura quase desnecessária, apêndice que acolhe quase em nível pessoal:

[...]eu acho a coordenadora muito simpática, muito atenciosa, [...]é [...] muito disponível... (E3)
A coordenadora lá da escola tem um trabalho. Tem apresentado documentários... (E10)
[...]vai dar uma base boa, tanto a legislação quanto os textos de apoio que a coordenadora tem nos fornecido. (E10)

Tanto a direção quanto a coordenação são percebidas como externas à equipe docente, aparentemente indicadas mais como representantes do sistema do que um docente que ascendeu na carreira do magistério. Encaradas como autoridades instituídas por diferenciação burocrática verticalizada, que lhes concedem responsabilidade de chefia e valorização da face técnico-administrativa dessas funções, cuja natureza do trabalho é, principalmente, rotinizar atividades no interior da escola, inclusive o horário de trabalho coletivo.

Assim, o horário de trabalho coletivo é assumido em alguns discursos como dependente de decisões e ações de profissionais externos à equipe docente, que renuncia à autonomia, aceita a perda do controle sobre o próprio trabalho, proletarizando-se (CONTRERAS, 2002) e, na heterorresponsabilização, não requer para si o estatuto de sujeito desse tempo.

Mesmo externalizando a direção e a coordenação à equipe docente, os entrevistados destacam-nas como mais responsáveis pelo sucesso do horário de trabalho coletivo do que os docentes que o realizam, atribuindo à mediação externa um papel fulcral. São elementos que controlam esse tempo, cujo controle o docente não demonstra querer assumir, projetando a hierarquia e os princípios da racionalidade técnica e divisão social do trabalho, como desejáveis, afetando maior responsabilidade sobre esse tempo a quem o media, o coordenador, eventualmente, a equipe de gestão como um todo, deve conhecer as necessidades, regular as relações pessoais e profissionais:

[...]o coordenador tem que saber ponderar, ele tem que trazer texto, mas coisas novas, diferenciadas, mas também a parte prática, vamos fazer um projeto de matemática atividades, sugestões, tudo isso combinando. (E2)
[...] a [coordenadora pedagógica] ajudar o professor e trabalhar essa questão dos projetos, das dificuldades dos professores em sala de aula, com determinados alunos... (E4)
Mas, se há uma pauta pedagógica, né? Há um debate de um assunto que está em pauta ali, então a coisa acontece e é muito bom e o clima é superfavorável. (E4)
Quando ela provoca [a coordenação pedagógica], mais uma vez, no sentido positivo de trazer assuntos pertinentes ao ambiente, a tudo que está acontecendo ali, aí isso é positivo... (E4)

O sentido de colaboração surge amplo, geralmente vinculado à solução de problemas. As relações colaborativas são descritas como esforço e dedicação docente e a colaboração é narrada como requisito para o sucesso organizativo dos docentes. Calcada na produção de atividades conjuntas ou na interajuda, integração interdisciplinar ou entre ciclos, essa colaboração é perpassada por um diálogo que fomenta a diversidade de concepções para além das simpatias interpessoais, produzindo diferentes possibilidades pela via das contradições que gera (ROGGERO, 2015):

[...] o que deveria acontecer á justamente isso, um diálogo maior onde nós [pedagogos e especialistas] conseguíssemos alinhar os trabalhos... (E1)

[...]na escola do ano passado a proposta era justamente, quando havia propostas de conversar para melhorar as nossas aulas, juntar os especialistas com o grupo de professores pedagogos. (E1)

Sim, sim [relações colaborativas]. As relações são excelentes, a gente formou um grupo muito bom, agora nós temos pessoas novas, professoras que estão se integrando, não tem problema disso. (E2)

Principalmente na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] a dedicação é muita, eu acho, dos professores... (E2)

Nós tínhamos o número de grupos de acordo com o número de professores [na gincana] para que cada grupo sempre tivesse dois professores juntos. Foi muito bem organizado, como um reloginho... (E3)

"Mas uma vez eu tive um problema [...] de inclusão [...] às vezes a gente não está acostumado com isso. Então eu fui conversar com o pessoal no "horário de trabalho coletivo" que nem era do Fund. II, mas do Fund. I [...]. Então o pessoal do Fund. I me ajudou muito. Então, na hora de planejar foi muito bom, especialmente ter contato com o Fund.I. (E3)

Eu acho que [o que possibilita colaboração] é a provocação, provocação no sentido positivo da [coordenação pedagógica]. (E4)

[...] cada professor, ele vai se colocar e vai trazer alguma situação, o outro colega vai contribuir com sugestão [...].essa colaboração pedagógica. (E4)

[...] [quando há pauta] o professor, ele percebe que a presença dele ali está sendo importante, produtiva aí eu me sinto muito bem. (E4)

Colaborar é destacado, também, como auxílio para lidar com os comportamentos discentes, apontando o horário de trabalho coletivo como momento para os docentes construírem, em conjunto, técnicas de adestramento que permitam a realização do seu trabalho didático, aparentemente considerando o discente como fora do processo pedagógico:

Eu me lembro de um problema que nós tivemos, uma aluna muito difícil [...]. Então eu fui lá e conversamos entre os professores o que a gente ai fazer com a aluna, porque não pode mandar embora, não pode, não tem muito como lidar com essa criança...

Eu achei que esse foi um momento difícil, e foi bom porque eu achei que tinha colegas que tinham mais problemas. Então dividir o problema foi legal. (E3)

Uma das experiências que eu tive no "horário de trabalho coletivo" foi com a indisciplina de um aluno, e eu fui abordado da mesma forma que uma professora que saiu chorando da sala de aula, por conta desse aluno e eu tive a iniciativa de leva-lo até a coordenação. (E8)

A realização de realizações pedagógicas conjuntas surge como possibilidade de colaboração que eleva a qualidade do trabalho pedagógico, avançando para perspectivas interdisciplinares que rompam com a balcanização com base na área de especialidade:

Então o pessoal do Fund. I me ajudou muito. Então, na hora de planejar foi muito bom, especialmente ter contato com o Fund.I. (E3)

Se no Fund. I dá certo, a gente pode também, eles podem nos ajudar e a gente ajuda-los também eu acho que isso é muito importante. (E3)

Toda vez corpo docente, ele vai colocar um projeto e esse projeto, ele instiga e o professor. (E4)

[...]são várias experiências de colaboração que deram certo, um projeto... (E4)

No meu trabalho com os outros docentes [...] muitas vezes aquele que quer trabalhar um pouco mais de Português e eu entender um pouco mais de História há aquele “in change”, a troca, no caso, a gente troca até informações sobre as matérias mesmo. (E8)

—Vamos fazer assim? A professora de Português normalmente vai lá também, dar uma força também para a gente. E aí assim, a gente, por exemplo, faz algumas atividades interdisciplinares, usando as nossas disciplinas, mesmo, né? Pra tratar um tema de História num texto de Português, que tenha alguma coisa de Geografia. A gente sempre tenta fazer essa coisa. (E10)

Tem um propósito. Que tenha um propósito, né? Essa é uma crítica que eu faço, tem que ter um propósito, que é justamente ajustar a prática de cada um, de tal forma a trocar experiência e assim. (E10)

A discussão da colaboração retoma, nas entrevistas, a pertença profissional, por vezes, reportando potencial colaborativo ao conjunto da equipe, uma colaboração genérica, calcada, principalmente, nas relações interpessoais e a subgrupos, com colaboração balcanizada que se configura no campo profissional ou em torno de projetos específicos.

Como Hargreaves (1998) observou, os docentes são aqueles que catalisam a ampliação do atendimento escolar e, porque não conseguem responder com a rapidez necessária que a sociedade fluida exige, isolam-se em áreas, dividem o trabalho por especialidade curricular, gerando balcanização, que, sem integração do todo, relativiza a colaboração, embora potencialize o aprofundamento das discussões curriculares e permita alguma multidisciplinaridade:

[...]somos especialistas, então, às vezes a gente sente dificuldade de estar sozinho na sua disciplina, você não encontra ali nesse momento. (E3)

[...]no ano passado nós fizemos um trabalho da [avaliação externa da rede na qual trabalha]. Tá tudo lá, cada um trabalhou a sua disciplina, né? A gente traz algumas questões e a gente trabalhou revendo a disciplina e isso facilitou muito o trabalho. (E8)

A balcanização expressa-se no discurso dos docentes, igualmente, como concretizada na diferenciação dos grupos em função do nível de escolaridade ou modalidades de ensino em que atuam, seja pela forma de tratar o horário de trabalho coletivo no contexto escolar, pela atuação individual ou pela necessidade de integração ao todo:

A [escola de ensino fundamental da rede na qual trabalha] é uma escola maior, tem mais problemas. A [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] é menor, é excelente em questão de “horário de trabalho coletivo” os professores participam mesmo, trazem sugestões. (E2)

O fund. II tá sempre junto, então até professor que não participa, ele fica meio fora do dia a dia da escola, das atividades da escola, porque não discutiu aquilo ali, os problemas do dia a dia da escola. (E3)

[...] esse trabalho vai favorecer a troca, as relações profissionais, e a troca de saberes, de conhecimento? [...]. Porque, em primeiro lugar, o professor, ele se conecta com tudo que está acontecendo na escola, não fica no escuro, não fica solitário na sala de aula... (E4)

Ela [menciona outra professora da equipe] tava passando por um problema pessoal, ela lecionava para uma turma de segundo ano, ela pediu ajuda do grupo e tudo o mais, mas o grupo virou as costas[...] — Ah! O problema é dela, se ela não está conseguindo. (E7)

[...], mas ela não conseguiu o apoio do grupo, os pares não trabalharam com ela. (E7)

Geralmente os professores são agrupados por pares, na minha escola nós temos dois dias de “horário de trabalho coletivo”, um para a turma de primeiros, segundos e terceiros anos e um para a turma de quarto e quinto. (E7)

Eu acho que isso também interfere no pedagógico da escola, você consegue perceber que há uma escola de primeiro, segundo e terceiro ano e uma escola para quarto e quinto. (E7)

Eu acho que é o próprio “horário de trabalho coletivo”, a forma que está organizado, é que faz essa influência. [...]. Acaba, não digo excluindo, mas você acaba não dando tanta atenção, tanto valor ao que o outro está falando. (E7)

Mas eu percebo que o “horário de trabalho coletivo” é se não é grande influenciador dessa divisão, é um dos motivos. (E7)

Surgem indícios discursivos de haver um processo de balcanização forçada que se manifesta no horário de trabalho coletivo. Refere-se a um isolamento gerado de fora, pela antiguidade de um determinado grupo no sistema ou na escola, pela desigualdade de reconhecimento, pela diferenciação das condições de realização de trabalho entre especialidades e pela ação da direção e coordenação. Uma balcanização de fora para dentro, não iniciativa de um subgrupo profissional como Hargreaves (1998) identificou, que desponta como reflexo da hierarquia social no jogo de poder entre os grupos profissionais que atuam na escola ou apenas fruto da fragmentação do trabalho docente que, intensificado, agrupa interesses:

Então, talvez, nos “horários de trabalho coletivo” se os especialistas pudessem ter um “horário de trabalho coletivo” separado já que falta o diálogo entre os professores pedagogos e os especialistas [...]. (E1)

Deviam conhecer o trabalho que você faz, [...] tão sempre te analisando, parece que você nunca faz nada, que você não sabe de nada, que você tá ali atoa. Poderia colaborar se fossem um pouquinho mais abertos [o grupo de professores mais antigos na escola]. (E5)

[...] há aqueles que são ouvidos e os que não. (E7)

O que não há, é isso! [Momento de integração entre todos os docentes] Os professores especialistas [conjunto de especialistas], eu sinto hoje como se eles se sentem na pele, nesse momento [“horário de trabalho coletivo”], meio que exclusivos. (E9)

Essa balcanização invertida, que irrompe das entrevistas realizadas, mostra que onde grupos se balcanizam para resistir às pressões estabelecidas, estabelece-se uma disputa menos curricular do que Hargreaves (1998) supôs. Esse agrupamento aparece mais como resistência à mudança, constituindo grupos fechados que se impõem como núcleos decisores no horário de trabalho coletivo, reconhecidos pela cultura da organização, tomam decisões sem discutilas, reproduzem concepções, relações e interesses que fazem manter regredido esse tempo

coletivo como espaço de debate, internalizando no docente o significado de alienação, instrumentalização e prescrição de práticas absorvidas como as únicas possíveis e verdadeiras.

Os docentes sublinham que esse isolamento revela-se como um mal estar, proteção da equipe instituída a novos professores, a áreas curriculares, ideias, impedindo a colaboração:

[...][os pedagogos] como se criando ali um conjunto, uma espécie de “panelinha”. (E1)

[...]é uma separação, inclusive geográfica dentro da sala, as professoras pedagogas, boa parte das vezes, muitas delas são mulheres, sentam todas juntas e os especialistas ficam afastados conversando também entre eles, então isso não colabora para a construção [de um] diálogo mais estreito. (E1)

Não são [relações] colaborativas. O grupo é fechado, [os outros professores do grupo que estão há mais tempo na escola] acham que tem o projeto delas, só falam do seu projeto, o grupo é duro para você entrar. (E5)

Deveriam conhecer o trabalho que você faz, [...] tão sempre te analisando, parece que você nunca faz nada, que você não sabe de nada, que você tá ali atoa. Poderia colaborar se fossem um pouquinho mais abertos [o grupo de professores mais antigos na escola].(E5)

De forma geral, os discursos expressam um sentimento de pouca participação nesse tempo conjunto, localizando entre os próprios docentes a formação de subgrupos, seja por coerção da gestão ou a partir das próprias relações na equipe, das interpessoais às profissionais, marcadas pela pseudoformação que simplifica o saber docente, reduzindo a formação cultural ao imediato e imobilizando as possibilidades de ampliação da consciência, potencial emancipatório para o docente se constituir na sua subjetividade e romper com as relações sociais danificadas que Adorno e Horkheimer (1985) apontaram.

Mas a contradição, novamente, impõe-se e os ambíguos sentidos atribuídos demonstram que os docentes percebem o horário de trabalho coletivo como tempo importante dentro de determinadas condições que fazem brotar propostas de intervenção.

3.3 AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Como toda prática social, o horário de trabalho coletivo instituído na escola depende, simultaneamente, de condições objetivas e subjetivas nas quais se realiza. As circunstâncias efetivas da sua realização implicam em tendente alienação do trabalho docente quando contribui para reduzi-lo às rotinas prescritivas e instrumentalizadas em torno de metas do sistema de ensino, com pouco debate efetivo sobre possibilidades e baixa incorporação da pesquisa, de modo a embotar o docente, subtraindo-lhe autonomia e adaptando-o a um todo sempre igual. A subjetividade docente atribui significado social e sentidos ao referido horário

circundados na alternância entre adaptar-se e autonomizar-se, num movimento pendular entre a reprodução e a quebra de tal alienação.

Mas, nos meandros dessa contradição implícita na profissionalidade docente, irrompem estratégias que permitem carregar para esse horário uma autoconsciência reflexiva, constituindo-o combate à pseudoformação que coloca à disposição apenas “[...] bens culturais que [...] tornam dominante o momento de adaptação [...] numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo” (ADORNO, 1996, p.21), de modo a superar, em algum grau, a alienação apontada, emancipando cada docente ao mesmo tempo que o vincula aos pares em colaboração.

No âmbito das medidas internas na escola, as propostas rondam o eixo formativo, a troca e a partilha entre os docentes, o conteúdo trabalhado, a ampliação temática, a organização do tempo com foco nas necessidades e dificuldades da equipe docente, possibilitando-lhe protagonismo e indicando a coordenação e a direção como elementos mediadores.

Poucas foram as propostas de políticas públicas. Os discursos oscilam entre acreditar que o tempo disponibilizado é suficiente ou necessita ser ampliado ou reorganizado pelo sistema de ensino, visando estender as possibilidades de seu uso. Há uma proposta de revisão de papéis no sistema de ensino, integrando os profissionais não diretamente ligados à escola e uma de estabelecimento de um horário específico para o relaxamento, que, dentro ou fora do horário de trabalho coletivo, irá favorecer as relações interpessoais e aumentar a produtividade quando diminui a intensificação do trabalho docente.

A finalidade formativa ressoa nas propostas dos participantes da pesquisa como valorização dos docentes em seu papel para além de aplicador e cumpridor de tarefas determinadas exteriormente, dando-lhe cariz de sujeito que interpreta e escolhe situações para mediar conhecimentos, tornando a prática diversa e produzindo ideias no campo pedagógico. Esse foco na formação no horário de trabalho coletivo aparece como o que pode “tornar os indivíduos aptos a se firmarem como racionais numa sociedade racional [...]” (ADORNO, 1995 a, p. 14-15), propulsando a formação cultural do docente pelo debate, pela reflexão, pelo desafio:

[...] vamos debater todo mundo. (E6)

[...] seria muito mais rico se a gente pudesse ter um momento assim nesse sentido mesmo, um desafio: — Vou lá e vou falar para o meu grupo para acrescentar. (E6)

[...] se tivesse algo nesse sentido de promover uma participação ativa, de criação, de dar possibilidade de criar...(E6)

Tinha que ter um desafio, professor tinha que ter um desafio, ter vontade, dizer: — Eu vou me empenhar. (E6)

O “horário de trabalho coletivo” deveria ser um momento de ação de decisão. ” (E6)
[...] se tivesse algo nesse sentido de promover uma participação ativa, de criação, de dar possibilidade de criar... (E6)
A questão também dele [o docente] fazer uma reflexão crítica, o que ele é ali porque tem aquela atitude... (E7)
[...] acho que faltam textos mais acadêmicos, o contato com a linguagem, a cultura científica. (E7)
[...] o ideal, realmente é que tanto a formação em serviço, que é a proposta eu acho [...]. Tanto a formação em serviço quanto[...]. (E10)
[...] para que ele[o horário de trabalho coletivo] não seja só um horário de: — Vamos agora para os informes da direção, para os informes do [órgão imediatamente superior à escola no sistema no qual trabalha] — Agora tal, tem que passar a nota até tal... Assim, há coisas que podem ser escritas e entregues para nós. Fazer desse horário, um horário produtivo. (E10)

Todos os entrevistados, de alguma forma, propõem que o horário de trabalho de trabalho coletivo contemple troca, para confirmar escolhas didáticas, propor novas ou partir do que sabe para aprender com o outro, correndo o risco de legitimar uma superficialidade que caracteriza o cotidiano alienado com roupagem de dissolução da experiência denunciada por Adorno (1996), conseguem avançar quando colocam o trabalho conjunto como quebra da alienação docente espaço de decisão pedagógica que, colaborativa, possa produzir uma troca qualificada que medie a prática e supere dificuldades do trabalho em equipe, revalorizando a experiência, o tempo de serviço, as novas ideias das gerações vindouras de docentes, uma equipe docente que traz e leva algo para a sua formação cultural:

E nós conseguimos planejar melhor, até conversar entre os próprios especialistas, pra saber o que cada um estava fazendo para criar uma unidade de ensino, criar uma aula mais coesa que a gente pudesse se comunicar mesmo [...] (E1)
[...] poderia ser uma experiência... Fazer grupos sobre atividades dos professores, sempre tivesse uma pauta, um assunto relevante e o professor, ele ser sujeito daquilo ali, estudar, fazer grupos de estudo [...] durante esse “horário de trabalho coletivo”, eu acho que [...]poderia ser mais motivador. (E4)
[...]os professores juntos veriam quais são os problemas da escola e juntos elaborariam estratégias pedagógicas para mudar o que tá negativo. (E6)
Eu acho que o correto era a gente se unir e dizer: — Pera aí, ele tá com uma dificuldade, então vamos achar uma estratégia para atingir esse aluno... (E6)
[...] pegar o bom de cada um, criar um plano, um plano de ação, ao meu ver é assim, deveria ser assim. Vamos elaborar um plano de ação, porque assim não está funcionando. (E6)
Partilhar, poxa: — Como é que é a tua atitude no 1º A no 1º B? — Olha no começo eu tive dificuldade, mas aí eu conversei com fulano de tal assunto, tava com joguinho no celular eu puxei assunto sobre aquele joguinho ao invés de simplesmente mandar desligar. (E6)
Um compartilhar com o outro, como eu tô lidando com esses problemas, porque todos estamos lidando com os mesmos problemas. (E6)
[...] seria muito mais rico se a gente pudesse ter um momento assim nesse sentido mesmo, um desafio: — Vou lá e vou falar para o meu grupo para acrescentar. (E6)
Trocar realmente, um ajudar o outro. Eu acho que o propósito tinha que ser esse... (E6)
No horário de trabalho coletivo os mais novos, os mais velhos vão ensinar os mais novos— O que que você usa na sua sala que funciona? (E6)

Eu acho que falta tempo nas escolas, eu acho que a jornada de “horário de trabalho coletivo” deveria ter uma proposta mesmo, priorizar o coletivo. (E7)
[...] pela minha experiência eu acho que o “horário de trabalho coletivo” tem que ter esse sentido de participação, de você trazer necessidades, eu acho isso muito importante. (E9)
[...] porque a gente podia discutir, elaborar as aulas também, o que a gente ia trabalhar de maneira conjunta. (E9)
[...] a troca de experiências que é uma coisa válida também. (E10)
[...] falta falar um pouco sobre indisciplina. [...] De repente trocar um pouco de informação, é um assunto meio delicado esse [...]. (E10)

Há propostas mais centradas no conteúdo do que é trabalhado, fugindo do instrumental, valorizando necessidades e interesses docentes, discutindo situações, trilhando caminhos que superem a balcanização e promovam a integração disciplinar, o compromisso moral com o discente para além da turma a que pertença:

[...] o que é dificuldade com o aluno x, e o aluno não é assim seu, o aluno é da escola. Ele é seu um ano, o outro ano vai ser da colega. Você vê a sua colega pegar fogo, não põe a sua barba de molho, você vê pegar fogo, se ajuda a apagar, é algo assim que acontece [quando há colaboração]. (E5)
Pode tentar fazer uma transdisciplinaridade, pegar uns temas em comum. Isso é o que deveria acontecer no planejamento. [...] devia acontecer em todas as disciplinas. (E6)
Pra tratar um tema de História num texto de Português, que tenha alguma coisa de Geografia. A gente sempre tenta fazer essa coisa [a interdisciplinaridade]. (E10)

Há entrevistados que propõem uma ampliação temática e o aprofundamento de temas, aconselhando a intervenção de outros profissionais, como forma de ampliar o pensamento autônomo, produzir conhecimento pedagógico e estruturar a ação coletiva na escola, de modo a quebrar a alienação do trabalho docente, valorizando o potencial de elevação da consciência da condição imaterial da docência, localizando a escola como parte da luta contra a desigualdade social (ENGUITA, 2007).

A ampliação temática passa, igualmente, pela valorização do currículo defendendo a expressão curricular como “básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades” (SACRISTÁN, 2000 b, p. 16). Propondo a ampliação temática nesse âmbito, para além do aparente, apontam que a escola não se desloca do social e o horário de trabalho coletivo pode ser espaço de discussão da realidade social, avançando além dos muros escolares e conquistando status emancipador que provoca ação colaborativa entre os diferentes campos do conhecimento que constituem o emaranhado curricular, escapando da tendência fragmentada da contemporaneidade:

[...] conseguir juntar essas linguagens de maneira que a gente pudesse ter uma relação melhor mais coesa, mais estreita [entre especialistas e pedagogos]. (E1)
Esse horário coletivo devia ser também para o professor especialista cuidar também da sua disciplina. (E3)

[...]para que, então [nas duas horas que propõe a mais como política pública], você fizesse realmente as leituras... (E3)

[...] então a gente sente falta, precisa de um horário para discutir mais o currículo...(E3)

Ou então o professor estuda e vamos trabalhar esse texto juntos: — Esse texto me tocou. Levar o texto, mostrar o que tocou nele, como aquilo pode mudar o pensamento dele, o comportamento. (E6)

[...] trazer alguns textos e mostrar mesmo qual é a importância da formação[...] (E7)

Difícilmente a gente tem discussões sobre um outro tema na escola hoje. [...] contribui muito, supervisor, palestrante outras funções, outras pessoas nesse momento para que os professores possam conhecer outras realidades que às vezes acham que não estão sendo tratadas, experiências de outras pessoas, um supervisor, outro coordenador, de outras pessoas convidadas na escola também é importante. (E9)

[...] a questão das desigualdades [...] como isso vai ser trabalhado em Artes, a Educação Física ou o inglês, como é que elas [essas áreas] vão articular junto com as demais aulas. Como nós vamos trabalhar a alfabetização das crianças, refletir sobre o fazer[...]. Da gente discutir como é que a gente pode promover o trabalho desse currículo dentro da escola. Proposta de discussão curricular. (E9)

[...]entender que a educação especial ela não é substitutiva, ela não substitui a educação básica. Hoje é assim que se prevê na lei e infelizmente na escola ainda se tem uma ideia forte de que a educação especial precisava ser substitutiva numa sala de educação especial[...]. Esse é um papel forte [do horário de trabalho coletivo]. (E9)

[...] isso dentro de uma escola pública? Então assim: qual que é o papel da escola pública? (E9)

Temas que faltam tratar são realmente aqueles como a Educação Especial hoje ela é vista [...] dificuldades de aprendizagem [...]práticas mais inclusivas porque a gente continua vendo práticas que excluem dentro da escola. (E9)

[...] a questão das desigualdades [...] como isso vai ser trabalhado em Artes, a Educação Física ou o inglês, como é que elas [essas áreas] vão articular junto com as demais aulas. (E9)

Como nós vamos trabalhar a alfabetização das crianças, refletir sobre o fazer[...]. Da gente discutir como é que a gente pode promover o trabalho desse currículo dentro da escola. (E9)

[Se fossem quatro horas]. Em duas horas apresentariamos os textos, outras duas horas seriam para debate [...]. (E10)

[Falta tratar] projetos, projetos com os alunos. (E10)

Alguns propõem, inclusive, um melhor investimento do tempo no reconhecimento das indigências das famílias e dos discentes. Valorizam, de diferentes formas, a participação familiar, desde uma idealização uniforme e prescrita pela escola até o ouvir as suas angústias e interagir com os seus problemas:

[...]a participação dos pais é delicada, e eles ou não participam ou quando participam, participam mal, então a gente tem de fazer um direcionamento muito bem feito, para que os pais participem ou não deturpem o que a gente está propondo[...]. (E1)

Orientar mesmo, toda orientação para os pais. (E5)

[...] se o pai for orientado a conhecer o profissional que ele tá deixando o seu filho, ter confiança no profissional é um bom caminho, a partir do momento que o pai não tem confiança no profissional [...].(E5)

Eu acho que deveria assim, ser uma forma de ajudar o pai[o tempo do horário de trabalho coletivo para atendimento dos pais] a conseguir trabalhar no filho as qualidades dele. (E6)

A indicação de temas mais amplos e seu aprofundamento revelam a potencialidade do horário de trabalho coletivo abrandar a sensação do prescrito, quebrar a centralização na coordenação e estender o universo profissional do docente para a crítica, começando a “[...] fazer perguntas sobre o que deveria ser um ensino valioso e por quê, não se limitando somente a questões sobre o como [...]” (CONTRERAS 2002, p.109) e investigar “(...)as restrições que a prática institucional impõe às nossas próprias concepções sobre o ensino, de forma a despertar o potencial transformador que esta deve e pode ter” (p.101).

Essa perspectiva expandida, também possibilita ver o horário de trabalho coletivo como impulso e exercício de democratização da escola, na ação em nível micro, vislumbram-se possibilidades de atingir um debate macro sobre a realização efetiva de uma escola democrática que, reconhecida em sua ambiguidade, assume-se adaptativa porque instituição que integra à realidade e possível produtora de consciência emancipatória que contribua para criar possibilidades de exercício democrático, viável apenas entre indivíduos emancipados, orientados para a contradição e a resistência, como advogou Adorno (1995a).

Como se considerando que “O problema, quase insolúvel, consiste aqui em não se deixar imbecilizar nem pelo poder dos outros nem pela impotência própria.” (ADORNO, 1992), apesar de, no conjunto de discursos recolhidos, os docentes parecerem tender a não assumir o comando do horário de trabalho coletivo, nas propostas esboçadas, relevam necessidade de protagonismo compartilhado que vença a inércia, redunde em diminuir a intensificação do trabalho e se vincule à uma participação mais efetiva do docente, construindo profissionalidade:

[...] poderia ser uma experiência. Fazer grupos sobre atividades dos professores, sempre tivesse uma pauta, um assunto relevante e o professor, ele ser sujeito daquilo ali, estudar, fazer grupos de estudo [...] durante esse “horário de trabalho coletivo”, eu acho que [...] poderia ser mais motivador. (E5)

[...] os professores juntos veriam quais são os problemas da escola e juntos elaborariam estratégias pedagógicas para mudar o que tá negativo. (E6)

[...] pegar o bom de cada um, criar um plano, um plano de ação, ao meu ver é assim, deveria ser assim. (E6)

Vamos elaborar um plano de ação, porque assim não está funcionando. (E6)

— Essa semana tal professor vai ficar responsável por meia hora, sei lá, uma hora do “horário de trabalho coletivo”. O que ele sente? O que ele gostaria de falar? O que ele gostaria de pôr para fora? (E6)

— Hoje o espaço é seu, cria! Esse sentimento vai mover, vai te dar[ao docente] um outro ânimo. [...] vai te dar um gás que tá faltando e depois compartilhar: — Como é isso? Como é que foi professor? Sei lá... Falar: — Cada semana é um, quando acaba outra rodada vai começar de novo, o que aconteceu com aquela ideia? (E6)

[...] eu tenho esse problema, pensando numa forma de superar esse problema, então cria no professor como se fosse uma lição de casa. Então: — Nesse “horário de trabalho coletivo” eu vou falar sobre uma dificuldade que eu tenho para o grupo e vou propor uma estratégia de resolver isso e vamos debater todo mundo. (E6)

[...] o professor ia se sentir desafiado ia dizer: — Eu tenho um tempo, eu vou ter voz, então eu vou me esforçar, eu vou me empenhar, não vou passar vergonha, não vou chegar na frente de todo mundo e falar qualquer bobagem. (E6)
[...] Então eu acho que tudo isso tem a ver com o nosso papel, a questão da formação docente, da profissionalização, nossa profissionalidade docente. (E7)
[...] trazer o Estatuto. Eu trabalho [rede onde trabalha] há oito anos e só conheci o Estatuto do Magistério depois que eu entrei no mestrado por conta de uma disciplina. (E7)
[...] para o professor saber, quais são os seus direitos, quais são os seus deveres. Eu acho essa questão importante também. (E7)

A organização do horário de trabalho coletivo é proposta como modo de valorizar as necessidades da equipe docente e ultrapassar o controle do tempo com base na hierarquia . Os entrevistados sugerem uma fixação de pauta participada, de forma a permitir a preparação anterior da discussão, flexibilizar ou aprofundar eixos temáticos, e abrir espaço para o planejamento individual com base no que o horário de trabalho coletivo produz:

[...] uma coisa planejada, fica legal. (E2)
[...] uma pauta bem-feita. (E4)
[...] [quando há pauta] o professor, ele percebe que a presença dele ali está sendo importante, produtiva aí eu me sinto muito bem. (E4)
Mas, se há uma pauta pedagógica, né? Há um debate de um assunto que está em pauta ali, então a coisa acontece e é muito bom e o clima é superfavorável. (E4)
[...] vou procurar planejar, na minha casa, quando eu estou em casa, no sábado, no domingo. (E4)
Fica solitário para planejar, mas tá sabendo de tudo que está acontecendo na escola (propõe pauta como contexto para o planejamento individual). (E4)
Se tivesse um foco seria até um tempo bom. (E6)
Mudar o “horário de trabalho coletivo” para o [horário livre de preparação de aulas na rede na qual trabalha] (E8)
[...]o cronograma desse “horário de trabalho coletivo” tem que estar bem claro. (E9)
Se o “horário de trabalho coletivo” não tem uma pauta... (E9)
Agora é que os estudos estão mais direcionados, depois [...] dessa enquete que ela [coordenação] fez conosco. (E10)

O foco na identificação e na solução de dificuldades dos discentes destaca o horário de trabalho coletivo como momento para reconhecer os seus imperativos, compreendendo-os como responsabilidade do conjunto da escola e momento para debater atitudes do próprio corpo docente:

[...]o que é dificuldade com o aluno x, e o aluno não é assim seu, o aluno é da escola. Ele é seu um ano, o outro ano vai ser da colega. Você vê a sua colega pegar fogo, não põe a sua barba de molho, você vê pegar fogo, se ajuda a apagar, é algo assim que acontece [quando há colaboração]. (E5)
Eu acho que o correto era a gente se unir e dizer: — Pera aí, ele tá com uma dificuldade, então vamos achar uma estratégia para atingir esse aluno... (E6)
De repente cada um vai reagir de uma forma, tem professor que fala: —Eu não entro nessa sala! Tem outro, como eu, eu sou mole [...]. Eu, a mesma situação, a mesma sala, eu tenho uma postura, outro professor tem outra postura, cada um tem uma postura. (E6)

A única vez que foi legal, foi uma vez que chamaram dois alunos e o grupo conversou com esses dois alunos e aí colocaram: — Puxa você foi bom na 7ª série, o que aconteceu com você? Puxa, você pode, porque naquela época você foi um bom aluno. (E6)

As propostas contêm sempre o reforço da coesão do grupo, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade do debate sobre o próprio grupo, seus papéis e posicionamentos, permeados pela luta entre balcanizar e unificar deixando nas entrelinhas a necessidade de momentos diferenciados (por área, por ciclo, por especialidade, em diferentes espaços, com descontração):

[...] [sobre a divisão em subgrupos pedagogos e professores especialistas] e, por isso mesmo, não colabora para uma aula melhor. [...] (E1)
Eu acho que tem que trabalhar junto, porque você enriquece com a experiência do Fund. I, é fantástica. Se no Fund. I dá certo, a gente pode também, eles podem nos ajudar e a gente ajuda-los também eu acho que isso é muito importante. (E3)
[...] é um momento [o horário de trabalho coletivo] assim, raramente rola descontração, os professores, eles têm contato uns com os outros, porque no dia a dia eles quase, cada um vai para a sua sala, se vê rapidinho no intervalo, a gente não sabe nada uns dos outros. (E6)
[...] as pessoas acabam colaborando com o seu ano [que lecionam] e não enxergam a escola como um todo, um grupo maior. (E7)
[...] mudar o “horário de trabalho coletivo”, por exemplo, para uma biblioteca. (E8)
[...] um lugar mais agradável (E8)
[...] não de “happy hours”, com cerveja e tudo, mas uma hora mais feliz, de convivência. (E8)

No que tange à coordenação, eventualmente, em conjunto com a direção, as propostas apontam-lhe um papel mediador que, valorizando interesses e necessidades docentes possa romper com um papel de controle hierárquico. Organizar, propor, estruturar o horário de trabalho coletivo são ações esperadas para quem o coordena, exigindo-se uma atitude empática com o docente, aproximando prática e teoria sem se distanciar da equipe, atento às questões humanas, para, sem sucumbir às reclamações, desabafos, terapia ou autoajuda, promover reflexão e focar no que é relevante:

A pessoa (coordenação) tem que saber até que ponto é o interesse de todo mundo.(E2)
[...] o coordenador podia tá direcionado, olhando o dia a dia do professor e não só olhar a teoria, muitas vezes é só a teoria[...], percebendo o dia a dia é diferente, nisso poderia tá melhorando. ” (E5)
[A coordenação] Dar o retorno[da participação do docente na condução do horário de trabalho coletivo] Aquele dia foi legal porque eu pensei e atuei de tal forma— Foi de tal forma...— Isso deu certo, isso não deu. — E você? (E6)
Então: —Vamos ouvir a opinião? Um minutinho; — Um mediador, o coordenador tinha que ser um mediador, mediar essa reunião: —Olha professor; — Fulano de tal; —Fala sobre isso, qual é a sua opinião? —Pera aí pessoal, fulano tá falando. Que dizer: — Questão de ordem!; — Agora você, o que você acha? Teria que ser uma coisa organizada, todo mundo ter direito a falar, todo mundo ser perguntado. (E6)

— Senta com fulano ali, conversa com ele. (E6)
 O papel do coordenador é ser mediador e não chegar e enfiar pauta goela abaixo. (E6)
 No “horário de trabalho coletivo” falta uma mediação que também seja colaborativa, o olhar do coordenador pró seu professor, mas não com: —Eu sou coordenador e você... não é. (E7)
 Olhar o professor pelo todo. (E7)
 Então vamos olhar, ajudar o professor que tá com dificuldade, assim, como olha o aluno como da escola, por ser da escola e não de um determinado professor. (E7)
 Eu sou coordenador e eu vou te acolher porque você é o professor dessa escola. (E7)
 [...]faz uma coisa [troca de desabafos] que a gente poderia tá fazendo na própria sala dos professores, nas aulas vagas, antes da entrada na sala de aula. (E8)
 [...]Jos gestores vão muito para a prática ou autoritária ou para a prática benevolente, nunca reflexiva, geralmente essa prática benevolente: — Bem, agora! Ou: — Tem que ser assim; é o que mais cai no “horário de trabalho coletivo. (E9)
 Porque, às vezes, você tem que impor e dizer ao grupo: — Agora todo mundo vai ter que fazer isso! E acabou: — Agora é hora de ouvir e acabou e outras horas não. Você fala assim: —Olha, eu faço o que vocês quiserem. (E9)
 Agora, a prática reflexiva: — O que nós precisamos construir aqui? Isso é o mais difícil (risos) no “horário de trabalho coletivo “. (E9)

É possível observar que há uma concentração de propostas de mudanças internas na escola, de modo a projetar o horário de trabalho coletivo como momento para compreender do funcionamento escolar e os discentes. Esse foco interno pode, igualmente, expressar a vontade de agir, atingir finalidades para além das institucionais, enquadrando as discussões educacionais nas sociais e produzindo soluções conjuntas numa ação planejada que, mediada pela coordenação, não restrinja a autonomia de cada docente.

Sem considerar o tempo como elemento único, vários discursos reforçam a necessidade de ampliá-lo como condição para a colaboração docente efetiva, estratégia de melhoria da qualidade de ensino, como Hargreaves (1998) identificou. Indicam a validade desse acréscimo temporal vinculada à qualificação docente da equipe escolar, portanto essa proposta de intervenção configura-se como medida internas na escola ou de um sistema em particular, não como estabelecimento de política pública diferente da atual:

[...] eu penso que tinha que ter mais horário, mais umas duas horas. (E3)
 [...] acho horrível o professor ter que dividir o seu “horário de trabalho coletivo” em duas escolas, um pouco numa escola, um pouco na outra, tem que fazer numa escola só [proposta embutida de parametrizar os horários de forma que isso não aconteça]. (E3)
 Não, o tempo é adequado, o que eu acredito é que o horário [fora do horário normal das aulas] é desfavorável. (E4)
 Então eu acho que um dia na semana, o “horário de trabalho coletivo, eu acho pouco tempo. (E7)
 Deveria ser um tempo maior. Você acaba conversando com o professor ali no corredor, então você precisa ter mesmo um momento que você vai refletir, que vai ouvir o outro, a contribuição do outro, eu acho que é muito importante. (E7)
 [...] deveria ser mais. (E8)
 A medida de aumentar a quantidade de “horário de trabalho coletivo”[...] podia ser[medida de aumentar o tempo], mas a gente já perde muito tempo lendo determinações. (E8)

Mas é usar o “horário de trabalho coletivo” de outra forma[...]. (E8)

Mudar o “horário de trabalho coletivo” para o [horário livre de preparação de aulas na rede na qual trabalha]. (E8)

Poderia ser três horas seguidas, duas horas... (E9)

Se for para realmente fazer uma formação, duas horas, três que sejam (o pessoal que tem jornada maior tem o terceiro horário também) eu acho que é um tempo reduzido pra você fazer uma atividade, né? De formação, de troca de experiência, assim, teria que ser duas vezes por semana de duas horas. Aí nós começaríamos a conversar melhor. (E10)

[...] poderia ser um período maior. (E10)

Como a análise do significado e dos sentidos demonstrou, a hierarquia lança-se nos discursos sobre o horário de trabalho coletivo como configurações dominantes de poder, status e prestígio no interior da escola e dos sistemas de ensino, tendo por base princípios da racionalidade técnica e divisão social do trabalho. Essa pressão hierárquica redundava em proposta de revisão de papéis no horário de trabalho coletivo, cobrando a participação e, eventualmente, a intervenção de profissionais para além da fiscalização:

Nessa instituição que eu trabalho hoje, por exemplo não tive nem uma vez a visita da Supervisora, nem do diretor. Inclusive agora estamos sem diretor nesse momento, mas o enquanto o diretor estava lá, apareceu uma ou duas únicas vezes no “horário de trabalho coletivo”, mas foi para dar recado, não para tratar de algum assunto importante ou especial. (E9)

[...]Eu acho que os vice-diretores, os diretores de escola eles tem que participar desse momento para também entender ou compreender a dinâmica da escola, porque ali tá um momento de discussões em relação à formação, à escola aos alunos e eu acho que o supervisor também, acho que ele deve comparecer, participar também desse momento para entender também a dinâmica da escola, compreender o processo pedagógico, apesar que isso, muito raramente, a função do supervisor acaba não contemplando, às vezes ele vai, mas não comparece no “horário de trabalho coletivo”, ou só vai quando solicitado. (E9)

De um discurso aflora a proposta de um tempo coletivo como contraposição à intensificação do trabalho, dentro do próprio horário de trabalho coletivo ou além dele, oportunidade para que os docentes conjuntamente relaxem como forma de ampliar a produtividade profissional do docente:

[...] então essa questão do relaxar, ter um momento de desconcentração até devia ter, talvez até separado do “horário de trabalho coletivo”, como tem empresas que investem no relaxamento né? Dos funcionários que é para ele ter uma produção melhor, e o professor não tem esse apoio. (E2)

Contraditoriamente, como observou-se no decorrer deste capítulo, os docentes entrevistados na pesquisa semelham perceber que, na escola, o horário de trabalho coletivo representa momento de adaptação às políticas que o sistema impõe, criando representações de sua presença constante na instituição, uma vigilância concretizada na hierarquia e na prescrição que tentam combater ao centrar suas propostas nas medidas internas. Dessa forma,

ao fazerem propostas, aparentemente, os docentes valorizam o horário de trabalho coletivo mais no campo escolar do que como resultado de políticas públicas de valorização profissional, o que parece ser uma perspectiva de, aproximando a tomada de decisão da escola, sentir-se mais sujeito da sua realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a preocupação com produzir um conhecimento útil, de aplicabilidade imediata à realidade e ao cotidiano, atrofiado pela impaciência de transformar o mundo sem interpretá-lo (ADORNO, 1995) ou o enaltecimento da práxis, o pensamento crítico orientou a presente dissertação, interpretando, no entremeio do significado e dos sentidos sobre o horário de trabalho coletivo para os docentes, propostas de intervenção para aumentar a potencialidade de colaboração desse momento conjunto na escola.

No primeiro capítulo, depositou-se um olhar sobre as diversas perspectivas que a lei e a pesquisa têm colocado sobre o horário de trabalho coletivo na escola para destacá-lo como prática social que vem sendo implantada nas escolas do Ensino Básico, especialmente nas redes públicas. Na análise do suporte legal e no levantamento de trabalhos acadêmicos, o horário de trabalho coletivo foi caracterizado como um espaço contraditório, implantado desde o início dos anos de 1980, ganhou variados contornos e formas de realização que geram nos docentes diferentes sentidos a partir de um significado social, ora de obrigação, ora de valorização, balançando entre considerá-lo possibilidade emancipatória ou reforço da alienação do trabalho docente em curso no mundo contemporâneo.

No capítulo II, discutiu-se como a contemporaneidade invade o espaço escolar, situando o tempo e as relações de trabalho, principalmente as de colaboração, como em transformação na sociedade; portanto, reproduzidas na escola e na docência. Além disso, demonstrou-se a fragilidade dos vínculos profissionais diante da liquidez que o mundo foi adquirindo, sendo que na educação essa fragilidade se manifesta pela desvalorização do conhecimento humano, agora pulverizado e em mudança permanente e pela agregação de novos papéis à escola, intensificando a docência.

No terceiro capítulo, descreveu-se como a pesquisa empírica foi delineada para atingir o objetivo de desvendar a percepção subjetiva dos docentes sobre o potencial de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola, fundamentando como premissas metodológicas principais, a realização de entrevistas que, mesmo baseadas num roteiro que garante tocar nos eixos temáticos que pretende, favorece a liberdade de expressão aos entrevistados. A pesquisa num movimento entre o que foi previsto e a sua efetivação possibilitou rigor no levantamento e leitura dos resultados, feita fase a fase de forma a permitir descrevê-los e interpretá-los sem se distanciar do objeto e transpassando as hipóteses iniciais evocadas.

No quarto capítulo, foram apresentadas a descrição e a interpretação dos discursos dos docentes entrevistados, realizando uma análise qualitativa do conteúdo dos textos transcritos, compreendidos como produções linguísticas, referentes ao tema em estudo e originadas no cenário contemporâneo das relações de trabalho na escola. Assim, captaram-se os níveis denotativo e conotativo, possibilitando, no cruzamento entre os dois, verificar as hipóteses iniciais, relacionando o impacto das mudanças contemporâneas no significado e nos sentidos individuais do trabalho e do tempo no horário de trabalho coletivo na escola, trazendo elementos fulcrais que geraram contradições discursivas, encontrando ressonância ou dissonância com o suporte legal, o levantamento acadêmico e a Teoria Crítica.

Possibilitou demonstrar, portanto, que o horário de trabalho coletivo na escola, embora gere mais adaptação do que autonomia, traz incômodo aos docentes e os impele a propor alterações que refletem, mesmo que indiretamente, a necessidade da ampliação dessa autonomia potencializadora de colaboração.

Destarte, o conjunto de dados levantados permitiu confirmar as hipóteses como explicação possível. A primeira hipótese de que o cenário contemporâneo implica mudança permanente na sociedade, portanto, na escola, intensificando o trabalho docente, instrumentalizando o tempo coletivo e a colaboração entre pares ficou evidenciada no antagonismo das categorias identificados.

As reflexões dos professores entrevistados, marcadas por visões contraditórias do significado social do horário de trabalho coletivo, atribuem sentidos diferenciados a esse tempo, demonstram, de forma geral, uma frágil autodeterminação, a ação que projetam para si próprios, visando tornar esse tempo mais produtivo é fragmentada, sem dimensão universal, situada intramuros da escola, talvez intramuros da sala dos professores. Em raros momentos, esse espaço aparece como discussão das políticas públicas (no máximo como informação sobre), participação em decisões conjuntas com órgãos representativos da escola, contribuindo para afastar o trabalho escolar da sua finalidade social, significando-a como espaço didático neutro.

Em quase todos os discursos, foi possível verificar uma intertextualidade em torno das preocupações com a prática direta, seja no âmbito da aula, seja no disciplinar, muito preso à atividade e/ou à manutenção da ordem nas turmas. Em vista disso, evidenciou-se que a instrumentalização, cercada de prescrição, nem sempre é construtora da consciência e da profissionalidade que, para cumprir as exigências sociais que sobrecarregam a instituição escolar, intensifica o trabalho docente e o aliena.

A hipótese de que o significado social e sentidos individuais atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo na escola se cruzam entre potencialidades e dificuldades de colaboração, gerando uma percepção contraditória desse tempo como prática social no campo escolar entre a adaptação e a autonomia evidencia-se em todos os discursos. Sobressai-se que a forma que esse tempo é realizado na escola, nem sempre vai ao encontro das necessidades sentidas pelas equipes, que, entretanto, valorizam-no como possibilidade de ação colaborativa. Na luta interna entre balcanização e um coletivo mais amplo, entre conviver e resistir às relações de poder impostas e à replicação de receitas, nem sempre realizáveis, os docentes verificam potencialidades de troca, trabalho conjunto. De tal modo, a pesquisa confirmou uma relação potencial entre colaboração e horário de trabalho coletivo na escola como já apontaram o levantamento de estudos, as pesquisas temáticas e a reflexão sobre o contemporâneo com base, especialmente na Teoria Crítica.

A terceira hipótese, a de que os discursos dos docentes carregam possibilidades de intervenção para aumentar as potencialidades de colaboração no horário de trabalho coletivo na escola, também, confirmou-se fazendo submergir propostas de intervenção.

À luz das condições sociais contemporâneas que os geram, os resultados obtidos representam um levantamento de possibilidades, abrem reflexões sobre o horário de trabalho coletivo no jogo entre regredir e avançar na colaboração entre docentes no cenário escolar. Desse modo, o que se encontrou constitui veredas, cuja avenida principal parece ser cheia novas questões de pesquisa: Qual a viabilidade das alternativas propostas como essência de ações possíveis nas escolas? Haverá coincidência de significado e de sentidos se ouvidos outros atores da escola, dos órgãos superiores e, quiçá, dos reguladores? O que a releitura crítica do que vem sendo pesquisado sobre o tema, com a luminária do significado social e dos sentidos expressos nesta pesquisa pode revelar?

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER. *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1971.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Sociologia e investigação social empírica*. In: Temas básicos de sociologia. São Paulo: Cultrix/USP, 1973
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. *Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial* in Theodor W. Adorno Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 103-117
- ADORNO, T.W. *Mínima Moralia*. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T.W. *Palavras e Sinais: modelos críticos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995b.
- ADORNO, T. W. *Teoria da Semicultura*. Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, Campinas: Ed. Papirus, dez,1996. p. 388-411.
- ADORNO, Theodor. *Tempo livre*. In: Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.112-127
- ADORNO, T. W. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Editora UNIESP, 2008.
- ALONSO, M. *O Trabalho Coletivo na Escola - Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- ARAUJO, C.P. de. *O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUMAN, Z. *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Z. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - *Características da investigação qualitativa*. In: *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

BOLZAN, D. P.V. e POWACZUK, A.C. H. *A construção da professoralidade do professor do ensino superior*. Apresentação no IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/>. Acesso em: 19/05/2014.

BOY, L.C.G. *Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: concepções, permanências e rupturas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº. 3/1997 de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Lei nº. 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Lei nº. 11. 738/08, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 9/2009, de 2 abril de 2009. Revê a Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Diário Oficial, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº. 2/2009, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866 Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº. 5/2010, de 03 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. Diário Oficial, Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 9/2012, de 12 de abril de 2012. Trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 18/2012, 2 de outubro de 2012. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866. Acesso em 05/04/2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 28/06/2014.

CARDA, M. C. P. *O que pensam os futuros professores sobre as ATPC- atividades de trabalho pedagógico coletivo*. Apresentação na 10ª Mostra Acadêmica e 10º Congresso de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/10mostra/5/507.pdf>. Acesso em: 19/05/2014.

CERTEAU, M. de GIARD, L., MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, C. M. *O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do projeto de educação de trabalhadores – PET*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CUNHA, R.C.O.B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

CUNHA, R.C.O.B. e PRADO, G.V.T. *Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores*. Revista de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, n.28, p.101-111, jan. /jun., 2010. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/79> . Acesso em: 18/05/2014.

CZEKALSKI, R. A. *Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba- PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 15 - 41

DIAS, C. R. *Trabalho coletivo docente – desafios e possibilidades numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.

FIORENTINI, D. e CRECCI, V. M. *Práticas de desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos professores*. Diversa Prática, Divisão de Formação Docente da Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, volume especial de lançamento, 2º semestre, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica>. Acesso em 10/05/2014.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ELIAS, N. *O processo civilizador - formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENGUITA, M.F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Revista Teoria & Educação, n. 4, 1991.

ENGUITA, M.F. *Educação e Transformação Social*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago.2007.

HADDAD, C. R. *A hora atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997a.

HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & sociedade. Porto Alegre: v.22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997b.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1995.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Macraw Hill de Portugal, 1998.

HARGREAVES, A. *Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LANCILLOTTI, S. S.P. *A Constituição histórica do processo de trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

MACEDO, C. A. *Identidade docente: constantes e desafios*. Revista Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. de 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/2>. Acesso em: 29/03/2014.

MALAVASI, A. *A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas 2006.

MALAVAZI, M. M. S. *A construção de um projeto político pedagógico: registro e análise de uma experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas 1995.

MANZINI, E.J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) - Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. p.11-25. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MENDES, C. C. T. *HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?* Revista Nuances: Estudos sobre Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 237-238, jan./dez2008. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/194/263>. Acesso em 19/05/2014

MOURÃO R. M. M. *Professores, textos profissionais e formadores: a leitura nos processos de formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas 2012.

NÓBREGA, L e CASAVECHIA T. M. *HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO: desafio e controvérsias*. Anais 2º Simpósio Internacional de Educação, Universidade de São Carlos, Bauru, 2008. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/pdf/sie_2008_educ_arti_ambientes_hospitales_qual_o_papel_do.pdf. Acesso em: 18/04/2014.

OLIVEIRA L.H.R. *Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo 2006.

OLIVEIRA, N. A. R. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo 2006.

ORNELLAS, M. L. S. *(Entre) vista: a escuta revela*. Salvador: Edufba, 2011.

REY, F.G. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

REY, F.G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2003

ROGGERO, R. *Profissionalidade docente: valorização profissional e condições de trabalho à luz da interpretação de uma experiência de gestão municipal no atendimento à lei do piso e da jornada docente*. Apresentação de Relato de experiência no I Encontro Latinoamericano de Profesores de Polítika Edukativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, Guarulhos: UNIFESP, 2015. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwiAzMreuOLHahUJig0KHaDRCCU&url=http%3A%2F%2Fwww.encuentrorelepe.com.br%2Fdown.php%3Fid%3D1040%26q%3D1&usg=AFQjCNHX7Z4D2N_m62VUDvy1p_T4Cik6pw . Acesso em: 31/08/2015

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA. A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 61-92

SACRISTÁN, J.G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999

SACRISTÁN, J. G. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

SACRISTÁN, J. G. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

SANTANA, F. C. M. *Os Conflitos entre os Discursos de Professores e Acadêmicos ao Produzirem Materiais Curriculares Educativos em um Grupo Colaborativo*. Anais do Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual de Rio Claro, Rio Claro, São Paulo, volume 1, número 1, 2011. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/ebapem/resumo.php?idtrabalho=302> Acesso em 10/05/2014.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SENNETT, R. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, R. *Juntos: os Rituais, os Prazeres e a Política da Cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, S. S. G. M, da. *Tempo, saúde e docência*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2007.

SOUSA, P.R.G. *HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

SOUZA, G. R. *As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e a formação contínua na escola pública atual*. 3º Congresso Internacional de educação. Instituto Sul Americano de Pós-graduação, Ensino e Tecnologia, Ponta Grossa, Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/selecionados.php?ordem01=autor&ordem02=autor>. Acesso em: 19/05/2014.

TARDIF, M. e LESSARD. C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

VARANI, A. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

VARANI, A. e GERALDI, C. M. G. *Trabalho coletivo docente como fonte da produção imaterial*. IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete/>. Acesso em 14/05/2014.

VASCONCELOS, R. N. *A construção (re) construção do trabalho pedagógico de uma escola fundamental: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VICENTINI, A. A. F. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas 2006.

VIEIRA, A. M. *Produções de Espaço - Tempo no Cotidiano Escolar: Um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas 2000.

VIRIATO, E.O. *O diretor e a construção do trabalho coletivo na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

VYGOSTKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Você foi convidado a participar de uma entrevista gravada que é parte de uma pesquisa cujo objeto é o significado e os sentidos atribuídos pelos docentes ao horário de trabalho coletivo. Serão feitas perguntas que você poderá responder a partir da sua experiência e opinião. Sugerimos que fale livremente e agradecemos a sua colaboração.

IDENTIFICAÇÃO ¹

Região em que a escola principal de trabalho está localizada:

Modalidade de ensino em que trabalha:

Disciplina ou disciplinas que leciona:

Horário de trabalho:

Idade:

Experiência profissional:

Como se denomina o horário de trabalho coletivo na escola em que trabalha:²

BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola
Que motivos levaram à implantação do (a) (denominação na escola) ³ ? Qual a sua opinião sobre o (a) (denominação na escola)? O tempo para o (a) (denominação na escola) é adequado? Porque? Quais os aspectos positivos e os negativos que você observa na (o) (denominação na escola)? Como você se sente ao participar da (o) (denominação na escola)? Que fatores interferem para sentir-se assim?
BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo
Quem participa da (o) (denominação na escola)? Qual o papel de cada um na (o) (denominação na escola)? Como ocorrem as relações entre os pares no ocorrem na (o) (denominação na escola)? Que atividades são desenvolvidas na (o) (denominação na escola)? Quais considera as mais importantes? Por que? Que temas são tratados na (o) (denominação na escola)? Quais temas falta tratar na (o) (denominação na escola)? Por que? Que relação os temas têm com as práticas cotidianas dos docentes?

¹ Os dados serão explicitados na pesquisa, mas a transcrição será realizada a partir do primeiro bloco, visando não identificar o docente entrevistado

² Sugestão da docente entrevistada

³ Replicação da denominação utilizada na escola, embora na transcrição seja utilizado sempre a denominação “horário de trabalho coletivo”, com a intenção de não identificar a rede de ensino na qual o docente atua.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo
Qual é o seu papel na (o) (denominação na escola)? Que atividades desenvolve na (o) (denominação na escola)? Quais são mais importantes? Como você contribui para a (o) (denominação na escola)? Como a (o) (denominação na escola) impacta a sua ação profissional? Considere as suas experiências na (o) (denominação na escola) e relate duas mais importantes .
BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo
Quais os reflexos da (o) (denominação na escola) no trabalho com os outros docentes? Que ações exemplificam esses reflexos? Quais os reflexos da (o) (denominação na escola) no trabalho com os alunos? Que ações exemplificam esses reflexos?
BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração
Como você observa o clima na (o) (denominação na escola)? O que você observa o trabalho realizado entre os docentes na (o) (denominação na escola)? Que relações profissionais se estabelecem na (o) (denominação na escola)? Na sua opinião quais são as mais importantes? E quais são menos importantes? Na sua opinião, o que possibilita a colaboração entre os pares na (o) (denominação na escola)? Como? Na sua opinião, o que dificulta a colaboração entre os pares na (o) (denominação na escola)? Como? Que temas são tratados na (o) (denominação na escola) contribuem para a colaboração entre os pares? Por que? Conte uma experiência de colaboração que já tenha vivido na (o) (denominação na escola). Conte uma experiência de dificuldade com a colaboração que já tenha vivido na (o) (denominação na escola). Que medidas sugere para transformar a (o) (denominação na escola) num momento de maior colaboração?

APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1 - Transcrição

BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola

É! Na verdade, eu acho que o “horário de trabalho coletivo” serve para que nós consigamos planejar melhor o andamento da escola, né? Também tem datas que nós precisamos respeitar. Enfim, o “horário de trabalho coletivo” é um horário extra na escola para que nós consigamos nos organizar melhor, de modo geral organizar melhor a escola e o andamento das nossas aulas, fazendo os nossos planejamentos

Na verdade, [localidade na qual trabalha] tem um problema sério, porque os especialistas pouco participam, do “horário de trabalho coletivo”. O “horário de trabalho coletivo” é muito mais voltado para os professores regentes, para os professores pedagogos que alfabetizam as crianças.

Os especialistas [especialidade que leciona] e [outra especialidade correlata na rede na qual atua], sinceramente, boa parte das vezes nada fazem, isso me atrapalha bastante, eu vejo pouca objetividade. Se tivesse um trabalho mais organizado. Na verdade, são duas horas, o tempo é adequado, mas é mal-usado.

Eu acho que no “horário de trabalho coletivo” dá para a gente realmente sentar e planejar melhor algumas datas que a escola precisa cumprir dentro dos dias letivos, então tal dia tem Conselho, reunião de pais, essa pré organização é importante para organizar as aulas a partir disso.

Normalmente me sinto mal (ênfase no mal) porque como os especialistas quase não participam efetivamente do “horário de trabalho coletivo” eu sinto que não é um horário na verdade, estou “dispensando”, que eu poderia estar usando até para compor a minha aula, mas eu estou ali porque preciso cumprir aquele horário.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Os professores, todos eles, tanto os professores regentes como os especialistas, a diretora, a vice-diretora e principalmente a coordenadora pedagógica que é quem direciona o “horário de trabalho coletivo”, digamos assim.

A diretora apresenta as pautas que são, de modo geral, mais administrativas, assim. Por exemplo, no começo do ano a escola estava em reforma, então a diretora foi quem nos falou como a gente ia proceder de acordo com a movimentação ali dos homens que estavam

reformando a escola, essas coisas mais de gestão e a vice-diretora também na ausência da diretora.

Agora, a coordenadora fala mais das datas, do planejamento pedagógico, das datas em questão lá do município de [localidade na qual trabalha], ela que vai coordenando, ela passa a maior parte do tempo com a gente. A diretora mais apresenta as questões e a gente vai esmiuçando essas questões, com a pedagoga, com a coordenadora.

É uma complicação isso aí [relações entre os pares]. É bem complicado, bem delicado, porque, também depende da unidade, mas, na verdade, o que eu vejo é uma cisão, uma separação entre os professores, até no que diz respeito à linha de trabalho que segue, até no que diz respeito acho que a um bom pensamento. Até porque muitos dos pedagogos, né? São malformados ou pouco formados, fazem faculdade em pouco tempo, enfim, eu acho que isso cria até um certo preconceito com os especialistas, é o que eu tenho percebido pelo menos nessa unidade que eu trabalho, eu já trabalhei em duas outras unidades, nessas unidades eu não percebia essa cisão de maneira tão veemente, mas nessa eu percebo gera um desconforto que não precisaria. Até porque em [localidade na qual trabalha] os especialistas são novos, faz cinco anos só dentro do município, por ser novo a gente acaba sofrendo algum preconceito sim, e isso atrapalha todo o andamento da pedagogia em si, enfim.

Às vezes existem algumas [atividades] propostas de trabalho, por exemplo, para a se resolver em “horário de trabalho coletivo”, pra como melhorar a nossa aula. Aí, os professores de um modo geral, os professores pedagogos sentam em grupo e participam aí desse exercício, dessa atividade que a coordenadora pedagógica propõe para deixar a aula mais criativa ou para fazer com que os alunos aprendam alguma coisa que estão com muita dificuldade para aprender. Aí, os professores especialistas às vezes participam, às vezes não, desse tipo de trabalho, de atividade que a coordenadora propõe.

Olha, eu acho que eu considero as mais importantes aquelas que nós consigamos trabalhar juntos, né? E que envolva não só alfabetização em si, porque isso é mesmo mais privilegiado que as outras atividades, mas algo que nós consigamos conversar, tanto especialistas quanto os pedagogos, eu não me lembro nenhuma agora exatamente, mas eu sinto que quanto mais conseguir trabalhar junto melhor.

Ah! A questão dos pais [temas], né? E como [localidade na qual trabalha] é um [lugar] muito complicado, a participação dos pais é delicada, e eles ou não participam ou quando participam, participam mal, então a gente tem de fazer um direcionamento muito bem feito, para que os pais participem ou não deturpem o que a gente está propondo. Isso é sempre muito difícil, a gente trata bastante, pelo menos na unidade que eu trabalho.

Falta tratar (pausa) de uma aprendizagem que seja um pouco mais próxima do aluno. Falta tratar, talvez, de uma, uma, aproximação entre especialistas e pedagogos, falta tratar de uma interdisciplinaridade maior, onde nós possamos juntar conteúdos, falta tratar de um diálogo maior mesmo, para que a aprendizagem do aluno seja mais coesa. Porque, na verdade, o que acontece é que sou um especialista para várias turmas e nas turmas, os pedagogos trabalham de maneira diferente entre si. Então, se houvesse, primeiro uma comunicação melhor entre eles, depois uma comunicação maior entre nós todos, os especialistas com os pedagogos talvez nós possamos colaborar com a cognição desses alunos tenha um encaixe. Eu acho que falta, falta! Na verdade, eu vejo muitas vezes um “horário de trabalho coletivo” muito mal organizado, onde as pessoas se reúnem em grupinhos e ficam conversando sei lá o que. Os especialistas normalmente também ficam ali reunidos sem fazer muita coisa. Quando, na verdade, o que a gente deveria fazer era sentar e conversar a respeito do que está ensinando, sentar e conversar como melhorar entre as nossas matérias, fazendo com que os alunos aprendam junto, ligando as coisas.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

Meu papel tem sido esperar o tempo passar. Como não sou solicitado(a) a fazer quase nada; a gente fica conversando sobre muita coisa, às vezes uma questão pedagógica, as nossas aulas em si. Fico mais desenhando que fazendo outra coisa. Não sou solicitado(a), infelizmente é o que acontece.

Então, o que eu tenho feito às vezes, é conseguido propor uma aproximação mesmo das aulas, outro dia eu coloquei justamente isso em pauta, propus uma discussão em que eu dizia, justamente que, nós especialistas não temos participado efetivamente no “horário de trabalho coletivo” e gostaria que isso acontecesse. Depois que eu coloquei isso em discussão, melhorou um pouco, mas, logo depois voltou a ser o que era, porque o que eu vejo é uma resistência muito grande, então eu tenho tentado propor uma aproximação de linguagens, para que nós consigamos trabalhar de uma maneira mais coesa, e assim trabalhar para que o aluno aprenda melhor.

Pouco impacto, na verdade ele serve mais para eu poder me planejar mesmo melhor, porque a coordenadora me dá um papel e nessas pautas tem muitas coisas de planejamento mesmo, que nós precisamos respeitar. Isso me ajuda a me organizar. Agora, no que diz respeito à questão pedagógica, em si, eu vejo muito pouco o que fazer e muito pouco o que contribuir de fato. Acho que o “horário de trabalho coletivo” não contribui muito nesse sentido, agora na questão organizacional sim, tem colaborado para que eu consiga, né, me organizar bem, essa questão de planejamento, de calendário, de que dia vai ser o Conselho, que dia vai ser a reunião de

país, de que dia vou precisar entregar o meu planejamento, esse tipo de coisa tem colaborado bastante o “horário de trabalho coletivo”, agora, fora isso, no andamento das aulas em si eu não vejo muita colaboração.

Sim. Não nesse ano, não com essa diretora, nessa escola. Ano passado em outra escola que a diretora é mais interessante, a vice-diretora inclusive é especialista, reuniu os especialistas todos. E nós conseguimos planejar melhor, até conversar entre os próprios especialistas, pra saber o que cada um estava fazendo para criar uma unidade de ensino, criar uma aula mais coesa que a gente pudesse se comunicar mesmo trabalhar para que, na Semana Cultural, que lá em [localidade na qual trabalha] e acredito até que outros [locais] também seja, é muito importante, nós conseguíssemos fazer um trabalho desenvolvido a partir do que a gente tinha conversado, isso foi bem legal, essa experiência com o “horário de trabalho coletivo”, o ano passado onde eu trabalhei, nessa outra escola, foi bem interessante.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

Então, como eu já disse, com o outro docente se nós mais os professores das turmas, os pedagogos, como eu já disse, lá em [localidade na qual trabalha], os especialistas existem há pouco tempo, cerca de 5 anos, havendo um trabalho de aproximação dessas linguagens, desses professores especialistas com os professores pedagogos, eu acredito que isso pode colaborar pra que em cada turma nós consigamos desenvolver as aulas de acordo com aquilo que foi conversado.

Aliás, era isso que eu esperava de um “horário de trabalho coletivo”, e aí, eu já passei por experiências que isso foi positivo, mas nesse ano eu não tenho visto muito diálogo mesmo, então isso tem dificultado essa colaboração com o trabalho, o meu trabalho com o trabalho do outro, mas o que deveria acontecer é justamente isso, um diálogo maior onde nós conseguíssemos alinhar os trabalhos, né? E o trabalho do alfabetizador tivesse ali ligado ao trabalho do professor de artes e também ligado ao trabalho do professor de educação física, porque isso ia facilitar a aprendizagem da criança.

Então, é justamente essa possibilidade de nós conseguirmos unir linguagens, né? Unir no sentido de colaborar para quê, por exemplo uma aula de matemática possa, a gente possa desenhar números e trabalhar com arte, né? Numa aula de educação física trabalhar com jogos que estimulem, de alguma maneira, a cognição e, assim em português, em outras áreas do conhecimento, então o ideal é, na colaboração entre os docentes haver diálogo. A partir desse diálogo construir aulas onde os alunos consigam aprender melhor, de maneira mais coesa, é isso.

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

Hum, é um clima que, boa parte da gente, professores, até porque como, hum, a gente não vê a hora de ir embora, na verdade, a gente tá lá porque a gente é obrigado cumprir aquele horário, senão a gente perde dinheiro, mas se não fosse obrigada eu tenho certeza que pouquíssimos professores usariam esse tempo de fato para construir alguma aula interessante, porque, na verdade, isso, não acontece muitas vezes.

Então, o clima do “horário de trabalho coletivo” é um clima, digamos assim...tá todo mundo ali preocupado em voltar para casa do que em construir alguma coisa interessante que vá colaborar para as nossas aulas, aproveitamento da escola de forma geral

É, e nessa escola onde eu tô tem esse agravante das professoras pedagogas fazerem questão – ênfase na palavra questão - de se separar dos especialistas, como se criando ali um conjunto, uma espécie de “panelinha” e isso é, torna um clima até pesado, né?

Mas repito, nessa unidade eu tenho sentido isso, mas nas outras em que eu trabalhei não. Na verdade, nas outras, inclusive, trabalhava com os próprios, com os próprios pedagogos, a gente se reunia em grupo e cada especialista se dividia ali num grupo, no outro grupo, estávamos todos juntos

Nessa unidade o que eu vejo ali, nesse ano, nessa unidade, é uma separação, inclusive geográfica dentro da sala, as professoras pedagogas, boa parte das vezes, muitas delas são mulheres, sentam todas juntas e os especialistas ficam afastados conversando também com o ente eles, então isso não colabora para a construção, diálogo mais estreito e, por isso mesmo não colabora para uma aula melhor.

Ano passado teve uma vez que nós, a partir de um tema, e lá em [localidade na qual trabalha] o material de apoio é o do [convênio pedagógico para produção material que o sistema de ensino onde trabalha adota] , então a partir de um tema, acho que o tema era redação, nós tínhamos uma série de tópicos a ser respeitados e nós fomos construindo uma aula a partir daqueles tópicos e os professores todos, os pedagogos com os especialistas colaboraram para construir a aula a partir daqueles tópicos relacionados e foi muito positivo, eu consegui aplicar isso em aula depois , ah....mesmo nessa formação do [convênio pedagógico para produção material que o sistema de ensino onde trabalha adota] que eu tive dessa última vez, como o material pedagógico é do [convênio pedagógico para produção material que o sistema de ensino onde trabalha adota] tem formações durante o ano. Essas formações são muito mais interessantes, eu aprendo muito mais ali a compor a minha aula

Falta um pouco disso nos “horários de trabalho coletivo”, inclusive porque nas formações do [convênio pedagógico para produção material que o sistema de ensino onde trabalha adota] , os especialistas ficam todos juntos reunidos, então talvez nos “horários de trabalho coletivo”

se os especialistas pudessem ter um “horário de trabalho coletivo” separado já que falta o diálogo entre os professores pedagogos e os especialistas ou senão, pelo contrário, conseguir juntar essas linguagens de maneira que a gente pudesse ter uma relação melhor mais coesa, mais estreita mas isso eu não vejo nessa escola e não vejo também nenhum esforço da direção para que isso aconteça.

A postura da direção faz toda a diferença, até porque os gestores são pessoas e pessoas são diferentes umas das outras, então é até delicada essa questão, vai ter gestor que vai enfatizar tal questão, outro que vai enfatizar outra questão, mas o que não pode acontecer é as questões administrativas serem mais importantes, entende? Eu vejo um pouco disso ainda, algum tipo de preferência e isso tem impacto sobre a construção do ensino de um modo geral.

Depende bastante do gestor a aproximação que a gente vai ter no “horário de trabalho coletivo”. Por exemplo, na escola do ano passado a proposta era justamente, quando havia propostas de conversar para melhorar as nossas aulas, juntar os especialistas com o grupo de professores pedagogos. Nessa escola onde eu tô, a postura da direção é outra e por isso mesmo nunca tive essa possibilidade de sentar com um professor pedagogo para conversar, porque isso nunca foi proposto, então é bem complicado, porque na verdade o que essa direção dessa escola faz é apresentar as pautas e sair, elas não ficam ali com a gente para ver se está faltando alguma coisa, se a gente precisa melhorar aqui e também não parece disposta a aceitar sugestões, enfim. Então a postura da direção é fundamental tanto para o mau quanto para o bem dentro de uma escola.

Na verdade, é basicamente isso. Como professor eu até consigo sugerir algumas coisas, mas é o que eu falei, se a direção não tiver postura forte para melhorar ou incentivar alguma coisa, fica muito difícil você como professor conseguir, ainda mais especialista que é quem fica só uma hora com uma turma e não tem aquele, não tá o tempo todo com as crianças, não sabe de uma série de coisas que o professor pedagogo vai saber que se não houver esse diálogo mais estreito para que nós saibamos se aquele aluno tá com essa dificuldade ou essa, enfim, então fica muito difícil, mas é isso, eu espero mesmo que nos próximos “horário de trabalho coletivo”, essa entrevista, inclusive me ajude a colaborar melhor e sugerir mais coisas.

ENTREVISTA 2 - Transcrição**BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola**

Esse horário já vem há muito anos, não é dessa gestão. Estou nesse horário desde quando tinha a nomenclatura de XXX [nomenclatura anterior na rede na qual atua], há muito tempo já vem mudando a nomenclatura, mudando opções de horários. O “horário de trabalho coletivo” continua a mesma coisa de quando eu [entrei], só mudou a nomenclatura.

Eu acho que o objetivo maior é preparar o professor, ajuda-lo, auxiliá-lo, através do coordenador pedagógico que está sempre nesse horário, no horário do projeto em si.

O “horário de trabalho coletivo” prepara o professor através do coordenador pedagógico, ele traz texto sobre autores, a própria política pedagógica da atual gestão para a gente estar sempre a par e é lógico discutir produto final que é a criança, melhorar como vai trabalhar, como desenvolver projetos.

O tempo é adequado.

Na minha opinião, né? Na minha opinião é assim né?

Assim, né, o “horário de trabalho coletivo”, além de estudo né? É também o que estou sentindo e passando na sala de aula. Então, às vezes trazem alguns problemas, dificuldades com determinados alunos na sala de aula e tanto os outros professores como a própria coordenadora, ela tenta auxiliar, apesar que o objetivo e o tempo gasto no estudo, no projeto, de textos de atuais escritores e tudo mais.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo.

Quem participa é direção, assistência, coordenador e professores.

Bom, eu acho que o coordenador, eu acho que é o que tem o papel principal, né? Ele deveria “tá” trazendo coisas novas “pra” gente, coisas atuais, cursos? O que está sendo dito, assim, para a gente estar até reciclando à nossa maneira de lecionar.

O professor ele tem que participar também com, é lógico, adquirindo todo esse conhecimento, né, é lógico, pondo em prática, não adianta só escutar, fechar o caderno e depois voltar para a sala de aula do mesmo jeito como você estava, sei lá, há dez anos atrás, no caso que eu já tenho muito tempo.

E assim, também contribuir com coisas novas que você acaba aprendendo nos cursos que você participa, faz faculdade, faz outras modalidades de curso.

O Diretor (ênfase) eu acho que ele também pode trazer coisas, diferentes, nem tanto pedagógico, mas pode contribuir também. E, o outro é o assistente, eu acho que também, pode contribuir, não tem problema nenhum, ele pode tá contribuindo, com um texto que leu, é

importante também, até na parte de legislação, que eu acho que é o que cabe a eles, né? Mas é isso né?

Bom, a gente troca, não tem essa assim, por exemplo cada escola é uma escola. Onde estou atualmente a troca é de problemas, claro, tudo é lógico que relacionado à educação o grupo de alunos que estamos. Tem sempre troca, é uma coisa bem legal, pelo menos na escola que estou atualmente sim.

Eu acho que atividades[temas], né? Diferenciadas, atividades que vá trazer uma melhora significativa para o aluno, naquela, principalmente a idade que estamos (faixa etária dos alunos) eles têm uma energia muito grande, então você tem que estar sempre se reciclando, não pode dar as mesmas coisas.

Assim, a questão da arte, a questão do movimento, a questão das brincadeiras, porque na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] não é brincar somente, né? É um brincar aprendendo eu acho essa parte importante, porque nós professores já temos a outra parte nós já temos, a alfabetização que cada um dá de um jeito, na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] é o brincar dirigido, o brincar livre, toda essa parte que vai desenvolver a imaginação, a inteligência né? Deles.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

Este bloco foi considerado respondido anteriormente

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

Olha! Assim, de todo esse tempo, é assim, a maioria dos professores tem grande interesse em melhorar, em aprender, em estudar. Como toda profissão, tem sempre aquele que, às vezes por motivo de dificuldade, por alguns problemas. Principalmente na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha], a dedicação é muita, eu acho, dos professores. Já trabalhei na [escola de ensino fundamental da rede na qual trabalha], não que não são professores aplicados.

A [escola de ensino fundamental da rede na qual trabalha] é uma escola maior, tem mais problemas. A [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] é menor, é excelente em questão de “horário de trabalho coletivo” os professores participam mesmo, trazem sugestões. Então, eu tenho essa visão.

Sim, sim [relações colaborativas]. As relações são excelentes, a gente formou um grupo muito bom, agora nós temos pessoas novas, professoras que estão se integrando, não tem problema disso.

Ah! Eu acho que a própria participação do professor né? Professor que não se integra, aí fica difícil ter um diálogo, trocar sugestões.

Às vezes da própria direção, no caso do gestor e até a administração da escola, direção que não tem uma fala muito amiga não muito próxima, aí fica difícil, as pessoas às vezes. A gente tá numa escola, tem as regras e leis, mas existe a parte humana, também, tentando entender o outro, quando acontece isso, esse entendimento maior entre as pessoas, eu acho que aí flui muito legal, as pessoas se dão muito bem, não tem discórdia

Já, já tive (dificuldade de colaboração) em outras escolas, não foi aqui, foi em outras escolas; em [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] e em [escola de ensino fundamental da rede na qual trabalha] também, mas eu acho que foi mais essa questão que eu “tô” te falando a questão da falta de humanidade.

A pessoa (coordenação) tem que saber até que ponto é o interesse de todo mundo. Por exemplo, tinha uma escola em que [a coordenação] só queria ler texto, tal, é muito importante, mas a prática mesmo, mas planejar o projeto de maneiras diferentes, então fica uma coisa pesada, bem massificante.

Bom! Eu acho que depende bastante do coordenador, às vezes a gente quer fazer coisas diferentes, mas se o coordenador, ele impõe, determinadas coisas que ele acha, aí fica difícil, porque você não vai confrontar uma pessoa que está ali para orientar.

Eu acho que é o que está acontecendo nessa escola e em outras que eu já passei: você saber ponderar, o coordenador tem que saber ponderar, ele tem que trazer texto, mas coisas novas, diferenciadas, mas também a parte prática, vamos fazer um projeto de matemática atividades, sugestões, tudo isso combinando, senão não fica uma coisa atrativa, uma coisa gostosa, prazerosa: —. Agora, eu vou lá pra “horário de trabalho coletivo”, vou ver isso agora, até também trouxe sugestões!

O coordenador tem que ter, junto com os professores, uma meta, o que vamos querer para esse ano, o nosso XXX [projeto pedagógico na rede na qual atua]. Ter uma meta, o que a clientela está precisando, conhece uma parte [discentes antigos da escola], outra parte é nova, o que a gente quer, vamos elaborar, qual é a meta para esse ano que vamos ler, que atividades ao longo do ano vamos trazer. Quando existe isso, uma coisa planejada fica legal.

Em relação ao positivo e ao negativo falei bastante, é isso!

É um horário muito importante, a gente sempre escuta assim: -Ah! Porque os professores só trocam receitas, só falam da vida particular e tal, não é bem assim sempre foi, é um horário que os professores lutaram e conseguiram, não tem nessa não. A gente troca atividades, estuda sim. Se existe um relaxamento, todo trabalho existe um relaxamento.

Até devia ter mais na educação (relaxamento), porque a carga do professor carrega é enorme, tanto do lado dos alunos, como das famílias e até a parte administrativa, então essa questão do

relaxar, ter um momento de desconcentração até devia ter, talvez até separado do “horário de trabalho coletivo”, como tem empresas que investem no relaxamento né? Dos funcionários que é para ele ter uma produção melhor, e o professor não tem esse apoio.

Mas na “horário de trabalho coletivo” a gente troca sim, estuda, troca com os outros professores, até angústias na sala de aula que só a gente sabe. Eu acho que isso é bem positivo.

ENTREVISTA 3 - Transcrição**BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola**

Eu acredito [...] no Estado [rede estadual de ensino de São Paulo] eles inventaram há muito tempo atrás, eu não me lembro direito, o horário de trabalho coletivo que se chamava HTPC ou qualquer coisa parecida, eu não me lembro direito, um tipo de trabalho coletivo, o objetivo principal era fazer com que os professores reunidos trocassem as suas experiências através de leituras pertinentes não só aos problemas da escola, mas também a Pedagogia de uma forma geral.

Olha eu acho que “horário de trabalho coletivo “ geralmente ela tem uma base teórica. Temos alguns livros, posso dizer que hoje em dia, nós temos alguns livros que nós escolhemos como base teórica do trabalho que a gente tem e a gente sempre pensa no programa da escola. Escolhemos livros que sejam de acordo com as necessidades da escola e, ao longo do ano, a gente, trabalha não só livros, também vídeos, conferências, às vezes, faz alguma formação fora da escola, né? Também trazemos os problemas da sala de aula é o momento em que a gente faz, vê o que tá acontecendo ali

Na verdade, o trabalho coletivo se divide em duas partes, os vídeos e tal, uma parte junta com o coordenador pedagógico. E tem uma parte que a gente faz, que é metade, os professores unidos, mas a gente não precisa, o coordenador não precisa estar diretamente com a gente. Então nós discutimos os problemas do dia a dia, com os alunos, o que acontece, o que é melhor fazer; as estratégias, procedimentos, coisas do tipo.

Eu acho que o tempo é adequado porque se fosse mais também, acho que os professores até se cansariam. Porque você fica muito tempo na escola, além de ficar nas suas aulas, ainda tem que ficar no “horário de trabalho coletivo”, oito horas de trabalho diárias entre aula e trabalho coletivo. Não é muito tempo, é um tempo ideal

Olha, eu acho que os aspectos positivos: encontro dos professores, estarem todos juntos naquele momento, os horários, o período da manhã faz todo mundo no mesmo horário, então os problemas são os mesmos, né? O fund. II tá sempre junto, então até professor que não participa, ele fica meio fora do dia a dia da escola, das atividades da escola, porque não discutiu aquilo ali, os problemas do dia a dia da escola

Por outro lado, eu acho que, às vezes, as leituras nem sempre a gente consegue fazer da forma que gostaríamos, ou porque, às vezes é uma outra coisa interrompe, então, às vezes, fica comprometido

Olha eu gosto muito, sempre gostei muito de participar, estar com colegas que a gente trabalha todo dia juntos. Eu trabalhei numa escola; essa escola que eu estou agora eu entrei

esse ano, então para mim lá é meio novo, diferente do que já vivi ao longo de 12 ou 13 anos sempre na mesma escola. Estar sempre com colegas eu acho bem positivo, eu guto, a gente tem liberdade para falar, está sempre com colegas ali, né? Então eu acho muito tranquilo, sempre achei muito tranquilo, nunca tive problema não.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Em geral são só os professores e a coordenadora, mas existem sempre nas escolas, os readaptados. Tinha uma moça, ela era afastada, né? Ela estava trabalhando na secretaria, também pode participar.

A diretora, na outra escola que eu trabalhei ela participava, mas, em geral são só professores. O coordenador ele programa, geralmente ele tem uma programação. A gente funcionava assim, o coordenador dava um papelzinho o que que a gente vai trabalhar hoje. Ele organiza e direciona as discussões, é o mentor ali da discussão.

E os professores são os participantes, né? É uma coisa muito livre, todo mundo pode opinar. Dificilmente... não tem problema nenhum.

Nós sempre estamos ali entre colegas, quer dizer, não existe, dificilmente há atritos assim, tipo pessoais, né? Pessoal não tem nada, o que às vezes pode ter é divergência de opiniões, isso é lógico é até positivo, né?

Olha, eu acho que os professores, éé...problemas assim de relacionamento não vejo nenhum, porque é uma coisa muito profissional, né? Eu acho que todo mundo ali é adulto, nunca vi problemas. Claro eu já vi, nessa escola que eu acabei de entrar nunca vi nada.

Olha, a gente procura sempre trabalhar como o tema principal do projeto educativo (Por exemplo, na minha escola esse ano o tema é inclusão, outra coisa a diferença, diferença como é que eu vou dizer? A gente tá trabalhando agora, racismo e como chama? Gênero, são várias coisas desse tipo, são as diferenças, o nosso tema principal são as diferenças.

Aparece muita coisa [subtemas], né? Por exemplo, a gente agora tá mais trabalhando o problema dentro da escola, como trabalhar com as crianças com essas dificuldades. As diferenças, né? Bulling. Então, às vezes, a gente escolhe dependendo do problema principal da escola, aí foca-se naquele problema. Discute-se isso, é bastante coisa.

Não só eu, mas acho (falta tratar). Todo mundo acha que tem coisas que sempre faltam, não é pessoal uma coisa pessoal minha não. Esse horário coletivo devia ser também para o professor especialista cuidar também da sua disciplina, no caso eu tô no Fund. II e somos especialistas, então, às vezes a gente sente dificuldade de estar sozinho na sua disciplina, você não encontra ali nesse momento. A gente vai, fala com um e com outro, mas o objetivo do [horário de trabalho coletivo] não é esse realmente, o objetivo é você fazer uma reciclagem em si da

parte pedagógica, então a gente sente falta, precisa de um horário para discutir mais o currículo, essas coisas.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

Olha, eu acho que o papel meu no “horário de trabalho coletivo “. O que eu penso tá dentro da minha opinião. Não que eu ache que as coisas não sejam complicadas na vida das pessoas, eu nunca tive problema na escola com ninguém, eu trabalho há muitos anos em escola, nunca tive nada

Eu acho que ali é um momento, é o único momento que os professores têm para ficar juntos, né? Então, às vezes o assunto, o assunto que estamos tratando fica meio disperso, acontece muito e tem que dizer: — Olha vamos voltar? Porquê? Porque é tanta coisa que acontece na escola, e, como a gente só tem esse momento de ficar junto, então a gente acha que às vezes. Agora, como tem dois momentos, um que é mais a parte teórica e outro que você fica mais sozinho [os professores ficam sozinhos entre si] aí que aparecem os problemas, é legal porque tem problema, né? Sei lá, acontece lá, o professor brigou na sala com o aluno, teve um problema com aluno, assim, aí a gente trata nesse horário, porque é o único momento que a gente tem.

Olha, eu acho que a principal coisa dentro do grupo [troca a partir dos problemas], é a experiência. [...] hoje em dia, eu sou a mais velha da escola, geralmente, né? Porque não tem, o pessoal que tem é todo novo. Então a experiência da gente é uma experiência que passa, parece que não, mas a experiência passa e os outros colegas prestam atenção no que a gente fala, o professor que está quase há trinta anos numa sala de aula tem uma experiência diferente. Por outro lado, os jovens vêm também com as suas ideias, isso também é bom, também é bom.

Eu acho que é sempre uma troca, né?

Muitas vezes quando algum problema acontecia na sala de aula. No “horário de trabalho coletivo “ você vai com os colegas, às vezes você não sabe o que fazer. Eu acho isso uma coisa interessante, essa troca [impacto]

O principal ponto positivo do “horário de trabalho coletivo “é a troca, é o encontro dos professores e trocar experiências, sabe, um tem uma ideia e fala: —Poxa! Ele pensou de um jeito que fosse melhor.

Eu me lembro de um problema que nós tivemos, uma aluna muito difícil, e eeeela não queria fazer atividades para ficar namorando lá. Um dia eu chamei atenção, falei para ela: — Não, você tem que ficar na sala, tem que fazer atividade, tá aqui. Ela pegou e jogou um caderno em cima de mim (risos) e avançou eu cima de mim [experiência] e eu botando a mão assim né?

[gesto de esconder o rosto] e falei para não fazer assim. Aí vieram o pessoal e levaram ela embora. Mas aquilo, como nunca tinha me acontecido um negócio desse, fiquei horrorizada. Então eu fui lá e conversamos entre os professores o que a gente ia fazer com a aluna, porque não pode mandar embora, não pode, não tem muito como lidar com essa criança, né? Então como você vai lidar às vezes? Eu achei que esse foi um momento difícil, e foi bom porque eu achei que tinha colegas que tinham mais problemas. Então dividir o problema foi legal, eu acho que isso é muito interessante.

Problema com aluno que eu precisasse de socorro eu quase não tive problema, eu sou uma pessoa muito calma, então eu sei lidar com essas crianças, o aluno precisa ficar na sala. Mas uma vez eu tive um problema também com alunos de inclusão, porque o aluno de inclusão, depende do tipo de coisa que ele traz, né? O tipo de doença dele ou sei lá, da deficiência dele, coisas assim. Então, às vezes a gente não está acostumado com isso. Então eu não sabia como lidar, o que fazer com o aluno que não escreve, que não lê, que pula, que anda na sala, sobe em cima de uma janela, você não sabe o que fazer. Então eu fui conversar com o pessoal no “ que nem era do Fund. II, mas do Fund. I, porque eu não sabia, dependendo de o aluno fazer um planejamento específico para esse aluno. Então o pessoal do Fund. I me ajudou muito. Como trabalhar com o aluno, por exemplo, que não sabe ler, porque eu não sou professora alfabetizadora, eu sempre peguei alunos, em geral, alfabetizados, então como você trabalhar com o aluno que tem tanta dificuldade. Eu tive uma aluna cega, não era totalmente cega, mas era quase cega, ela tinha dificuldades, eu não sabia como fazer. Então, na hora de planejar foi muito bom, especialmente ter contato com o Fund. I, porque assim é, às vezes a escola separa, mas eu acho que tem que trabalhar junto, porque você enriquece com a experiência do Fund. I é fantástica. Se no Fund. I dá certo, a gente pode também, eles podem nos ajudar e a gente ajuda-los também eu acho que isso é muito importante.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo (Considerado respondido no bloco anterior)

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração. Olha, eu trabalhei 13 anos na mesma escola, então vou ficando a mais velha da escola, os outros vão saindo e fui ficando. Quando você é o mais velho você está em casa lá, você se sente em casa. Então, quando eu saí, tive muita dificuldade, muito, muito, muito, porque eu sou que nem gato, eu gosto da casa, foi difícil sair dali. Agora, porque o clima era ótimo, eu conhecia o pessoal há muito tempo, depois outros foram chegando. A gente fazia tudo junto ali, um ajudava o outro e nunca senti hostilidade, nunca, senti que realmente. Por isso senti tanta dificuldade, porque eu saí.

Agora eu acho, que nas escolas que eu fui passando, nessa outra escola eu tinha duas escolas, era muito difícil, tinha que dividir, nem com uma nem com outra.

Eu também acho horrível o professor ter que dividir o seu “horário de trabalho coletivo “. Em duas escolas, um pouco numa escola, um pouco na outra, tem que fazer numa escola só. Eu acho horrível o professor ter que dividir o “horário de trabalho coletivo “. Entre duas escolas, o professor fica de fora, não se agrega ali.

Esse ano não, eu estou numa escola só, e eu vejo que agora estou me entrosando com o pessoal, eu acho a coordenadora muito simpática, muito atenciosa, nós temos um sistema em que fazemos a parte burocrática ali, ela vem, ela ajuda, a coordenadora é assim muito disponível, então eu acho que...

Eu acho que são as relações interpessoais [as mais importantes], sem isso você não funciona. Se você tiver um grupo unido, que pense mais ou menos, não do mesmo jeito, mas. Sabe? Se existe ali uma interação ente as pessoas, as coisas funcionam melhor. O “horário de trabalho coletivo “ é legal por causa disso, na época, por exemplo que a vai fazer uma Feira Cultural ou alguma coisa fora da sala de aula com os alunos funciona, porque todo mundo ajuda, a gente divide por tarefas. Foi uma coisa legal, nós fizemos uma gincana, várias vezes e dividimos no “horário de trabalho coletivo“ quem vai fazer que parte, todo mundo foi, todo mundo se ajudou todo mundo se ajudou, uma coisa ótima. Então eu sempre digo que ali é o momento, se não funciona ali [no “horário de trabalho coletivo “], é difícil o relacionamento fora. Você passa a conhecer o seu colega, então é melhor.

Olha, eu acho que todas elas são importantes, eu não consigo ver, assim, alguma que não. De uma forma geral, a interpessoal, dentro da própria escola, outras pessoas, com os pais, por exemplo.

Muitas vezes, nesse momento [o “horário de trabalho coletivo “], você recebe pais, é interessante, isso é uma outra coisa da escola, os pais vêm aqui para conversar, faz todo mundo junto. O pai vem procurar quem é a professora dele, todo mundo vai lá, vai todo mundo de bloco, a mesma opinião. Então a gente vê o que vai falar lá e todo mundo junto, a gente não faz uma reunião de pais se não for em bloco, para o professor não se sentir isolado e você fortalece o relacionamento dos professores, em relação à forma que vamos lidar com os pais, porque, na escola, com o aluno eu acho que não tem jeito se você não tiver ajuda da família, ajuda a escola a pensar como lidar com os pais. Se não houvesse isso, mudaria alguma coisa? Talvez não mudasse tanto se não tivesse, mas tendo, é bom!

Entre os pares? Nós fizemos, vou falar de uma gincana que nós fizemos uma vez, foi muito interessante, nessa gincana todo professor tinha que trabalhar, não podia não podia falar: —

Eu não quero fazer isso. Nós tínhamos o número de grupos de acordo com o número de professores, para que cada grupo sempre tivesse dois professores juntos. Foi muito bem organizado, como um relóginho, porque senão não funciona, que a criança, ela percebe, se você não tá seguro do que tá fazendo, a criança percebe e vira uma bagunça, é isso que eu acho, por exemplo, em sala de aula, em dia normal, se o professor não tem segurança naquilo que vai fazer, fica bagunçado, já vira uma bagunça normal.

No caso dessa gincana, nós montamos a gincana por cores e aleatoriamente, um grupo de tantos, os que tinham verde iam para uma sala, todos de vermelho para outra, os professores ali, em todas as atividades mudavam de sala. Fizemos tudo direitinho, tinha uma parte que era da Educação Física, os jogos, né? Eram fora da sala de aula, tinha os professores de Educação Física, mas os outros foram ajudar, ninguém ficou sozinho. Todo mundo, no final do dia tinha sido tudo certo, não tivemos um problema, principalmente porque nós todos, cada um se incumbiu da sua função, foi lá e fez o que tinha que fazer e nós discutimos tudo no “horário de trabalho coletivo.

Olha uma das coisas que eu acho é as leituras, a gente sempre discute na escola, a gente programa um monte de coisa. Então o “ “ na verdade é uma jornada de formação, o objetivo dele é formar, que tipo de formação? É dar auxílio para que o professor possa trabalhar, né? Então eu acho que as leituras são importantes naquele momento. Muitas vezes, muitas vezes, elas passam, você não consegue fazer tudo, planejou no começo do ano, porque tanta coisa interfere que às vezes fica meio perdido. Então eu acho que, eu penso que tinha que ter mais horário, mais umas duas horas, para que, então, você fizesse realmente as leituras, desse tempo de você tratar problemas que não deveriam estar ali, mas que a gente é obrigada a tratar ali, porque você não tem outro horário coletivo para discutir os problemas da escola.

Todo mundo chega às 7 horas e ao meio-dia vai embora, quem fica no “horário de trabalho coletivo “ é que vai discutir o problema que aconteceu na escola [atua em um sistema em que nem todos os professores podem optar por uma jornada que permita o trabalho coletivo], falta, muitas vezes, esses problemas acabam tirando tempo de leituras, estudo, porque para ter formação precisa estudar, né? Muitas vezes fica falhando, falha.

ENTREVISTA 4 - Transcrição

BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola

Acho que é pela necessidade do grupo se reunir, né? Para decidir os encaminhamentos pedagógicos que serão necessários e para a escola reunir, né? Para a organização do trabalho pedagógico mesmo.

Então, Vania, o “horário de trabalho coletivo”, como eu te falei, eu acredito que é feito para a organização do trabalho pedagógico, porém, nem sempre acontece dessa forma, né? Algumas vezes ...o “horário de trabalho coletivo” acontece das 18:30 às 21:30 às quintas-feiras. Então, assim, é um período que o professor, ele já está muito cansado. Como eu te falei, eu entro às 7 horas na escola, 7 horas da manhã, quando chega 6 e meia da tarde já tou muito cansado(a). Nem sempre acontece o que é a proposta desse “horário de trabalho coletivo”.

O que acontece comigo, o cansaço, acontece com o restante do grupo, né? E nem sempre a coordenação [...] ela consegue ter o domínio do pedagógico para trabalhar com os professores no miúdo, muitas vezes o “horário de trabalho coletivo” define, vamos dizer assim, nem sempre acontece aquilo que tem que acontecer que é o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Não, o tempo é adequado, o que eu acredito é que o horário é desfavorável.

Positivo é a gente conseguir definir com antecedência alguns acontecimentos na escola, como por exemplo nós tivemos um projeto “Família na escola”, onde as famílias vêm compartilhar um saber, uma habilidade com os alunos. Então tudo isso é organizado nesse momento, esse projeto é organizado nesse momento do “horário de trabalho coletivo”. Então, vários projetos são organizados nesse momento. Isso é positivo.

O que acontece, os aspectos negativos que eu falei é que é assim. Não durante o tempo todo é positivo, porque não tem tanto assunto para ser trabalhado durante esse período todo das 18:30h às 21:30H

Quando existe uma pauta bem-feita e que o professor, ele percebe que a presença dele ali está sendo importante, produtiva aí eu me sinto muito bem. Mas quando não há uma pauta e você fica ali com tempo ocioso sem ter o que fazer, esse é o ponto negativo.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Corpo docente, a equipe gestora (vice-diretora, diretora e assistente pedagógica).

Bom, como eu te falei, é a organização do trabalho pedagógico, então a gente tá lá para essa finalidade. Às vezes algum momento de formação acontece, bem raramente, mas acontece um

momento de formação. Ééé a diretora geralmente ela vai dar os informes que a Secretaria da Educação passa para ela, então ela vai repassar para os professores, né? Relacionado a alguma demanda administrativa, a vice-diretora tá lá para dar um apoio, alguma coisa que a diretora peça, necessite naquela momento. Por fim, a [coordenação], vamos dizer assim, deveria de ser aquela parceira mais experiente do grupo para ajudar o professor e trabalhar essa questão dos projetos, das dificuldades dos professores em sala de aula, com determinados alunos, eu acho que é isso

Na minha escola é muito bom as relações entre os professores, clima de trocas, de conhecimento, de ajuda mútua, sempre alguém tem alguma ideia para ajudar aquele colega com dificuldade, nesse ponto é muito positivo.

Bom, são os recados [os temas] uma reforma no parque, na quadra, algum curso que o professor está sendo convidado a participar, esses informes gerais da parte administrativa vamos dizer assim, de algum horário, alteração de algum horário, ou não, a própria organização dos professores que não estejam conseguindo cumprir algum horário, sei lá, de merenda, de lanche, enfim, tudo isso é trabalhado ali no “horário de trabalho coletivo”.

E a [coordenação] vai trabalhar os projetos que acontecem na escola, mais recentemente, agora, a semana passada, acabou projeto da Família na Escola, então a gente troca experiência, vai falar do que aconteceu em cada sala, né? Também recentemente a gente tá pensando com relação à festa junina. Então, tem uma professora lá que é uma especialista em danças, então ela trouxe o material para a gente assistir, para a gente poder escolher a dança que quer fazer com as crianças. Então, basicamente é isso, ou não, corrigir provas, quando é época de prova, fazer relatórios, em fases de avaliação.

Bom [temas], na rede [...] temos professoras [...] da Educação Inclusiva, elas trabalham a formação dos professores em crianças deficientes, então elas, algum “horário de trabalho coletivo“, a pedido da diretora ou da [coordenação], essas professoras [...] vem na escola trabalhar formação, então uma professora que está com dificuldade em trabalhar com um aluno autista, e daí a formação acontece com o grupo todo, não é só com aquela professora, então ela vai falar das características, dos pais desses alunos, a questão do luto, então ela vai trazer uma série de conhecimentos e compartilhar com o grupo para aumentar o conhecimento e também para diminuir a angústia, né, dos professores que não conseguem ter resultados positivos com o aluno por causa da deficiência. Tem autismo, mas são vários, na escola a gente recebe síndrome de Daw, autista, psicótico.

Bom, os temas [que faltam] assim se há um professor que sugere, a [coordenação] sempre vai dar um jeito de trazer um profissional para tratar daquele tema. Então, na verdade, eu não sinto necessidade de um tema específico.

O que eu disse do “ horário de trabalho coletivo “ é que, muitas vezes, o professor tá esgotado, né? E aí, mas isso é outra questão. Os temas são pertinentes ao trabalho, àquilo que deve ser tratado.

Sim (os temas implicam na sala de aula). Por exemplo os professores alfabetizadores do primeiro ciclo: primeiro, segundo e terceiro ano) estão fazendo o PNAIC que é o projeto federal de alfabetização, eles, muitas vezes, vamos supor, um aluno do 4º Ano que ainda não está alfabetizado e a professora tá sentindo dificuldade, ela pode solicitar um “ horário de trabalho coletivo “ com um olhar para aquele aluno, para aquela dificuldade, vai ser colocado esse tema, socializado para todo mundo o curso por esses professores que estão fazendo o curso, eles vão tentar repertoriar a professora que está com dificuldade com um, isso acontece.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

Bom! É, quando eu estou no “ horário de trabalho coletivo “ eu procuro contribuir nas coisas que eu posso contribuir, quando eu sou solicitado(a), alguma dificuldade de uma colega ou alguma ideia, eee socializar questões que eu trabalhei e foram positivas, eu socializo com os colegas.

Acho que é esse o papel, da gente ser multiplicador e, enfim, trazer práticas pedagógicas mais positivas.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

Olha, é, difícil, né? É bom [impacto], porque nesse horário você fica sabendo o que está acontecendo na escola, porque você está na sala de aula e não está sabendo de todo o movimento que está acontecendo na escola.

Então no “ horário de trabalho coletivo “ todos os projetos. É bom por isso, porque todo o grupo está lá e a gente fica sabendo de tudo e de todos os projetos, de tudo que está acontecendo na escola. Então, tem um impacto positivo, que é para a gente prestar mais atenção também nas questões que estão ocorrendo na escola, né? Acho que é isso.

Eu acho que nas questões das trocas (trabalho com os outros docentes), né? A gente troca bastante nessa questão daaaa, do pedagógico, né? Então fortalece mais o grupo, né? É isso que eu acredito enquanto docente o corpo docente

Tem sim (fortalecimento do grupo impacta o trabalho). Na questão do planejamento, quando você vai planejar a aula já tá sabendo com antecedência de todo o andamento da escola.

Então, eu acredito que a gente planeja melhor e o impacto é positivo, você planejou, sabe que está acontecendo na escola, passa também mais segurança para os alunos. É essa questão.

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

O clima é bom! O que acontece é que quando não tem a proposta, porque não é todo “horário de trabalho coletivo” que é semanal que tem proposta. Então, não é semanalmente que vai ter uma: — Hoje os professores vão só planejar. Então aí não acontece o planejamento, entendeu?

E eu, normalmente como eu já tô muito cansado(a), vou procurar planejar, na minha casa, quando eu estou em casa, no sábado, no domingo

Você vai planejar nos computadores da escola, aí a internet caiu, não pega, são vários problemas que acontecem, várias pessoas falando, você não consegue se concentrar, não consegue se planejar, então eu acho que esse é um fator que prejudica, né?

Mas, se há uma pauta pedagógica, né? Há um debate de um assunto que está em pauta ali, então a coisa acontece e é muito bom e o clima é superfavorável.

Olha é como eu te falei, eu acho que esse trabalho vai favorecer a troca, as relações profissionais, e a troca de saberes, de conhecimento? Ela é positiva, né? Porque em primeiro lugar o professor ele se conecta com tudo que está acontecendo na escola, não fica no escuro, não fica solitário na sala de aula, fica solitário para planejar, mas tá sabendo de tudo que está acontecendo na escola.

Bom, e as relações se fortalecem, claro, porque, se você tem o contato, eu estou no quinto ano, eu tenho contato, mais estreito com a professora da educação infantil, sei o que tá acontecendo lá, imagina, o grupo fortalece, né?

O que dificulta a colaboração? Eu acho que é a carga de cansaço que eu te falei, de um horário extremamente puxado, né? Então, às vezes o professor, ele, está tão prostrado, tão cansado, que ele acaba ficando recluso. É chato naquele momento.

Eu acho que [o que possibilita colaboração] é a provocação, provocação no sentido positivo da [coordenação pedagógica]. Quando (ênfase) ela provoca, mais uma vez, no sentido positivo de trazer assuntos pertinentes ao ambiente, a tudo que está acontecendo ali, aí isso é positivo, porque cada professor, ele vai se colocar e vai trazer alguma situação, o outro colega vai contribuir com sugestão, então isso eu acho que isso é positivo, essa colaboração pedagógica.

A [coordenação] digamos assim, ela tem um papel fundamental para esse ambiente colaborativo, então, se ela deixa estar, toda vez que ela fala para o grupo: —Agora vocês vão planejar; a coisa vai degringolando.

Olha, são várias experiências de colaboração que deram certo, um projeto. Toda vez corpo docente, ele vai colocar um projeto e esse projeto, ele instiga e o professor, ele vê, que é viável, que é significativo para os alunos dele, a coisa vai, acontece, um colega colabora com o outro e tudo dá certo.

Então, a gente tem vários projetos de sucesso na escola, né? Um deles, a gente teve o ano passado o projeto de saúde na escola, traziam doenças, ano passado, projeto que mobilizou toda a escola, deu tudo certo. Cada um veio com uma ideia, e esse projeto, até passou até na Rede Globo, né? Então assim, é um exemplo de projeto que deu certo nesse sentido de colaboração entre os colegas, né?

Agora, quando o projeto, ele não instiga o professor, por algum motivo, e um dos motivos que eu percebo é quando ele vem imposto e não é significativo, aí não dá certo, aí ele não mobiliza o corpo docente, que não vê aquilo significativo para aquelas crianças a escola e acaba não dando certo.

Olha eu acho, poderia ser uma experiência, né? Fazer grupos sobre atividades dos professores, sempre tivesse uma pauta, um assunto, né? Relevante e o professor, ele ser sujeito daquilo ali, estudar, fazer grupos de estudo mesmo durante esse “ horário de trabalho coletivo “, eu acho que seria, talvez, poderia ser mais motivador. Eu acho que seria uma tentativa de levantar mais o astral do “ horário de trabalho coletivo “.

ENTREVISTA 5 - Transcrição**BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola**

Para estudar os casos, para poder melhorar a dinâmica da sala de aula, e trocar experiência também.

Muitas vezes é bem aproveitada, muitas vezes não, porque quando é direcionada para o que é necessário para o professor. Está com um problema, o “horário de trabalho coletivo” tem que ser parado, problema ser solucionado. O professor tem necessidade de falar [sobre o problema] e aquele assunto não tá de acordo com a necessidade do professor. Teria que ver a necessidade do professor, resolução de casos, fatos que acontecem no dia a dia do professor.

É, o tempo é adequado se for bem estruturado, às vezes, é mais cansativo do que, às vezes até, eu acho que é suficiente.

A gente pode trocar experiências da sala de aula, e isso é muito bom. Às vezes a gente não tem noção do que fazer em determinado momento, aí você tá conversando com o outro colega e ele diz: — Eu tenho tal coisa, eu fiz tal coisa. — Aquela experiência deu certo. Aí você tem um norte para o seu dia a dia. Essa troca de experiência é muito boa.

Agora o lado negativo é quando você vai ler muito e aquela leitura não leva a nada é só uma informação, coisas que é só teoria e não a prática.

Olha! Eu gosto do “horário de trabalho coletivo”, gosto muito. Acho que a gente tinha que ser um profissional mais avançado, poderia ser melhor, como posso falar, perdi a palavra, esclarecido melhor para que a gente possa abrir conhecimento. Muitas vezes isso a gente não consegue, não consegue, partir em busca de alguma coisa, de material, em busca de conhecimento.

Assim, porque, às vezes, a visão da coordenadora, que tem a outra pessoa, é uma e a nossa de sala de aula é outra, entendeu?

Eu acho [os pares] a maioria são muito assim, amigos, porque existe a troca de experiência. É, muitas vezes, não tanto nessa escola onde estou agora, na outra, né? Na outra existia muito mais convivência, muito mais troca de experiência, era, assim, uma convivência harmônica, entendeu?

O dia a dia era diferenciado, quando havia um problema em sala de aula, você ia conversar com o seu colega e não precisava da coordenadora, trocava a sua figurinha e em geral acertava. Quando chegava no “horário de trabalho coletivo “ você tinha que ler um tanto de coisa que não resolvia muita coisa.

A coordenadora focar nas atividades. Porque assim, a gente tem mais chance. [...]. Às vezes eu me sinto meio perdida.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Então, são os professores e a coordenação e os professores readaptados.

O coordenador ele vai coordenar, ele vai direcionar é isso, coordenar os professores. Os professores da ativa, eles vão pegar o que o coordenador tá transmitindo para poder repassar em sala de aula.

No “horário de trabalho coletivo” uma vez por semana, monta o nosso programa, com relação ao semanário. Tem a hora de estudo e a troca de experiência.

O montar as atividades é muito importante, eu acho que é muito importante, a hora de estudo também é importante, a três também, a troca de experiência também é importante. Mas eu acho que montar a atividade, porque a criança precisa de atividades, eu acho que uma atividade é fundamental, é importante.

Então, esse ano foi trabalhado o tema da amizade, esse tema é bom, foi trabalhado sobre os problemas que as crianças enfrentam, mais algumas coisas.

Os pais [tema que falta tratar para definir estratégias]. O como cuidar, porque é assim, muitas vezes a criança não sabe, quando tem reunião de pais, a gente conversa muito, mas têm pais que quando saem falam mal do professor pro aluno e o aluno perde o respeito. Eu acho que se o pai for orientado a conhecer o profissional que ele tá deixando o seu filho, ter confiança no profissional é um bom caminho, a partir do momento que o pai não tem confiança no profissional, não sabe. Muitas vezes o pai chega e fala: — Ai! Não sei mais o que fazer com essa criança. Se ele que é pai, que tem uma criança, imagina você com trinta, não é? Orientar mesmo, toda orientação para os pais.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

No “horário de trabalho coletivo” eu acho que é refletir, esse é meu papel.

Eu saio em busca de alguma coisa diferente que eu falo: —Eu vi tal coisa e tal, tal texto ou tal experiência que eu vi de tal maneira. Eu acho que acabo colaborando.

O “horário de trabalho coletivo” é um tempo necessário, só a hora-atividade como existia era pouco tempo, muitas vezes, a gente via o professor correndo com um monte de coisas para casa, não dava tempo na escola, trazia serviço para casa, já no “horário de trabalho coletivo” dá tempo de organizar tudo isso. É! Todo esse tempo que você precisa. Às vezes, pensando bem, não, não é tanto tempo quanto você precisaria. O mundo tá assim, 24 horas é pouco. A gente fala: — Meu Deus, não dá tempo. Então, pra gente poder organizar as coisas.

Exatamente isso [organizar as atividades com foco no seu aluno no “horário de trabalho coletivo”] e em busca de conhecimento também.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

Eu acho que seguem, aproveitam bem esse tempo, né? Porque é um tempo de organizar mesmo, isso é necessário, organização mesmo, de troca de experiência, de organizar.

Ah! Fica melhor preparado[reflexo nos alunos].

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

A nossa coordenadora procura focar nas atividades, até tenta solucionar algumas coisas, mas assim, é muita teoria a gente precisa mais a prática, né?

Só que, no meu ponto de vista, eu acho que tem que brincar, mas tem que aprender, desenvolver, que a vida não vai ser só brincar.

Tirar um ano da escola de educação infantil atrapalhou muito, porque foi cortada essa parte [atividades de aprendizagem e desenvolvimento], brincar mais, entendeu? Uma coisa que não poderia ter sido tirado.

Eu acho assim, são muito fechadas as meninas, [referindo-se aos professores mais antigos na escola que atuam com ela na escola atual] elas fazem o trabalho delas, e não divulgam tanto.

Quando eu quero alguma coisa eu saio em busca, da minha maneira, certo ou errado, eu tento, né? Às vezes eu me sinto meio perdida.

Na verdade, porque não há esse entrosamento que eu tinha na outra escola e sinto elas muito fechadas, é um grupo muito fechado

Assim, elas fazem a parte delas e acham que só elas conseguem, sabe? Estruturado e acabou. Se você quiser entrar no clube do Bolinha, e acabou, tá fechado e acabou. Relação difícil, muito difícil, quem entra ali. Pode ser que daqui um ano, dois anos a gente consiga mudar isso, por enquanto tá difícil.

Não são [relações] colaborativas. O grupo [...]é fechado, elas acham que tem o projeto delas, só falam do seu projeto, o grupo é duro para você entrar. Deveriam conhecer o trabalho que você faz, [...] tão sempre te analisando, parece que você nunca faz nada, que você não sabe de nada, que você tá ali atoa. Poderia colaborar se fossem um pouquinho mais abertos

Eu acho que [favorece a colaboração] um clima de amizade, acho que saber o que o outro tá sentindo, a empatia, sentindo o que o outro tá sentindo, o que é dificuldade com o aluno x, e o aluno não é assim seu, o aluno é da escola. Ele é seu um ano, o outro ano vai ser da colega. Você vê a sua colega pegar fogo, não põe a sua barba de molho, você vê pegar fogo, se ajuda a apagar, é algo assim que acontece [quando há colaboração].

O que que dificulta a colaboração no “horário de trabalho coletivo”? Eu acho que é o compromisso de alguns profissionais, dificulta muito. Existem profissionais que não tão nem aí. Acham que o “horário de trabalho coletivo “ é um horário para receber um pouco a mais[de salário] e não pra estudar ou que estudar é chato, que não tá levando a nada. Isso é chato!

Ah! Sim [os temas trabalhados facilitam a colaboração] com certeza, eu acho que precisa, né? Ver o outro, ver o dia a dia do outro, também a troca de experiência é muito importante. Então, eu tava com uma criança que veio do exterior, veio do Japão e aí você fala: — E agora? Uma criança que veio do Japão, não fala português? O que fazer? Aí você vai no “ “ e pergunta: — O que que a gente pode fazer? E aí deram ideias, de fazer crachá com nome das crianças e fotos, e aí começa uma dinâmica, começa a trocar experiências de sala de aula. Desenvolvi crachá, dei para a criança distribuir e ela vinha, mostrava o crachá e ouvia o nome, ela repetia, ia procurar a criança que tava naquela nome; com essa dinâmica, no final do ano, já sabia o nome de todo mundo, falar o português, desenvolveu muito bem, melhorou mais do que as que estavam desde o começo do ano, sabia quase tudo.

Ah! Tô pensando, pera aí. Quando assim, você reclama de algum aluno, se leva um problema de um aluno, o coordenador fala que o problema é seu, mas é da classe, seria para qualquer profissional, parece que você não sabe dar aula, que você, aí não resulta o trabalho, tudo acaba.

Eu acho que devia ter reunião com os pais.

Tô pensando...eu acho que o coordenador podia tá direcionado, olhando o dia a dia do professor e não só olhar a teoria, muitas vezes é só a teoria, só a teoria, sendo que, sendo que, percebendo o dia a dia é diferente, nisso poderia tá melhorando.

O coordenador poderia orientar mais, intervir não, para não tirar a autonomia do professor, né? Muitas vezes a gente tá no foco do problema e vai procurar ajuda, não acha ajuda, se sente completamente perdido.

O “horário de trabalho coletivo” é um apanhado muito bom, uma conquista muito necessária, e, foi durante muito tempo batalhada por nós e, devia, deve continuar sendo esse espaço para o professor conseguir crescer, porque dentro de uma escola é muito difícil esse espaço de poder conversar, cada um tem o seu problema e no “ horário de trabalho coletivo “ você reúne contra a inércia.

Na outra escola a gente tinha [Ensino] Fundamental I e II, parecia que quando as crianças passavam para o nível II era diferente, e aí não é verdade, eles só têm uma outra maneira, então essa troca de experiência é necessária tanto na educação fundamental, quanto na infantil.

ENTREVISTA 6 - Transcrição**BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola**

É um momento que estão todos os educadores juntos recebendo muita informação [do órgão superior], fazendo planejamento, levantando algumas questões, eventos, que nem quando tem feira cultural, quando tem algum campeonato, até para organizar, para definir a pauta, pauta não, definir a reunião de pais, o que vai ser dito, até para atender os pais também, chamar os pais dos alunos para conversar nesse horário, é um horário disponível para os pais virem falar sobre os filhos.

Tempo de vida perdido, porque, no fim, a gente não pode se expor, de jeito nenhum, o que a gente quer, porque o diretor acaba indo sempre lá, fala a maior parte do tempo, eu não me sinto à vontade. Essa é minha opinião sobre o “horário de trabalho coletivo”, eu vou para cumprir o horário.

Mas eu acho que o tempo não é aproveitado de uma maneira correta. No meu imaginário, os professores juntos veriam quais são os problemas da escola e juntos elaborariam estratégias pedagógicas para mudar o que tá negativo e não acontece absolutamente nada. Às vezes passam um vídeo: — Que bonito ser professor, amar os alunos e muitos comunicados que já passaram da data, papel para assinar, informação, artigos que às vezes já passaram da data, mas a gente tem que assinar, é burocrático, não é pedagógico.

Acho muito tempo. Que nem no caso, tenho vinte e oito aulas e faço três “horários de trabalho coletivo”. Um é terapia de grupo, porque sou eu, a coordenadora e mais três professores, grupo grande, então a coordenadora fala: — Ai, eu gosto muito de desabafar, porque “horário de trabalho coletivo é pra isso! ”.

É bom porque a gente pode conversar, é uma terapia de grupo fala-se de quase tudo, menos dos alunos, não falamos da escola e quando é o grupo grande, que são dois “horários de trabalho coletivo” fica muito perdido, as pessoas, assim, não têm foco, eu sinto assim, não tem um foco, então ficar duas horas, período de duas aulas sem foco. Então é um tempo, um tempo desnecessário. Se tivesse um foco seria até um tempo bom,

Ah! Tem também o preenchimento da, como chama aquele negócio? Não é diário, é (legislação sobre recursos de avaliação no sistema no qual atua). Aí fica preenchendo [recurso de avaliação no sistema no qual atua], se tem olimpíada de Matemática, fica corrigindo prova, às vezes deixam a gente fechar diário do bimestre, às vezes dá para dar nota, digitar. Eu acho muito desnecessário.

Positivo é que é um momento assim, raramente rola descontração, os professores eles têm contato uns com os outros, porque no dia a dia eles quase, cada um vai para a sua sala, se vê rapidinho no intervalo, a gente não sabe nada uns dos outros

Então, no “horário de trabalho coletivo” a gente vê um pouco a personalidade de cada um, as pessoas que se impõe, as pessoas que têm um olhar diferenciado para os alunos, conhecer o que a gente está trabalhando. Nesse sentido, esse é o aspecto mais positivo que tem.

E o negativo é esse, nesse sentido, de que não tem foco, é um negócio que é assim, a gente tá, obrigada a tá aqui, que nem aluno que está obrigada a estar na sala de aula, tem que cumprir aquele horário, independente do que aconteça

Não me sinto confortável. Eu não me sinto à vontade de expor a minha opinião, parece uma disputa de quem fala mais, se impõe mais. Tem professoras que elas quase gritam, assim, elas atropelam se não dão a palavra para elas. Quando você vai tentar, eu sou uma pessoa assim, eu levanto a mão, eu peço licença para começar a falar, eu não consigo, eu começo a falar alguém atravessa a minha fala, já fala outra coisa, então eu prefiro nem falar nada para não passar esse constrangimento, acho assim que não tem um respeito.

Então: —Vamos ouvir a opinião? Um minutinho - Um mediador, o coordenador tinha que ser um mediador, mediar essa reunião: —Olha professor; — Fulano de tal; —Fala sobre isso, qual é a sua opinião? —Pera aí pessoal, fulano tá falando. Que dizer: — Questão de ordem!; — Agora você, o que você acha? Teria que ser uma coisa organizada, todo mundo ter direito a falar, todo mundo ser perguntado. Não faz esse papel de mediação.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

A coordenadora, o principal papel, ela atua burocraticamente. Então ela fala: — Assina aí; — Olha pessoal abriu um curso [na rede de formação do sistema no qual atua] não sei das quantas, tem que assinar um papel que tá sabendo; —Ah vai ter um negócio no [órgão superior] de saúde, assina aí que vocês foram.

Ai um ou outro [professor] fala o que vai fazer, mas ela não põe em prática, e fica naquele discurso assim do como: — Ai, como é difícil! Ai, que complicado! Fica no discurso.

Passividade, tédio [papel dos professores]. Louco para ver o tempo passar logo e se livrar daquele momento. Muitos professores não abrem a boca em nenhum “horário de trabalho coletivo”? Eu faço parte desse grupo.

Nossa relação profissional, é sensação é de que nós temos que obedecer, no “horário de trabalho coletivo”, na sala de aula a gente manda, no “horário de trabalho coletivo”, a gente obedece, tem que dizer “Amém” .Raríssimamente se alguém se opõe, mas se alguém se opõe, tem sempre alguém para questionar, porque tem muita gente que gosta de bater boca, tem

perfis de professores assim sempre reclamam das mesmas coisas, têm a mesma postura, têm professores que já mostram, que querem mostrar serviço, querem falar: — Não, porque na minha aula eu fiz isso. Professor quer se mostrar nesse momento, tem professor que quer ficar puxando o saco do coordenador, uns puxando o saco do diretor, muitos.

O diretor, ele sempre fica pelo menos uns 15 minutos. Mas ele vai para falar de dinheiro, só. Então ele vai para levar o balancete da escola, no que que foi gasto a verba o que foi gasta não sei em que lugar. Sempre passa os balancetes para a gente, os investimentos, verbas. Pedagógico nada, só fala na questão financeira.

A tolerância com o aluno, já tiveram palestras o que a gente deve fazer, às vezes passa trecho de filme, mensagem de incentivo: — Acredite, não desista! Tenha fé e esperança!

Mas sempre gira assim em torno do acontecimento do momento, então fala-se muito de aluno, e normalmente fala assim, fofoca de aluno. Isso em todos os “horários de trabalho coletivo”, de todas as escolas, isso é geral. — Fulano engravidou ciclana; — Ciclano é primo de fulano. Coisas de não sei quantos anos atrás: — Não sei quem fez uma tatuagem do palhaço. É muita preocupação de fofoca, ali fala assim: — Mas também a mãe de fulano quando vem aqui, com uma mãe daquela como é que faz?

Então tudo girando em torno do aluno, não é bom: —Porque o aluno não tem uma boa família, uma formação familiar, a culpa é da família, é da sociedade, a culpa do sistema, porque tem a promoção automática.

É um momento que as pessoas ficam remoendo tudo aquilo que elas mesmas sabem, falando muito mal dos alunos. É raro ver um professor que fala que está preocupado, quando tem um que tá, os outros já justificam que aquela pessoa meio que não tem futuro, anda com má influência, usa droga, muito errado.

Então, se eles não são traficantes, alguém da família é e justifica-se tudo a partir disso de que a pessoa tá louca, usa droga, é de tal jeito, então, não é uma preocupação com a pessoa, é uma há justificativa porque a pessoa é assim.

Eu acho que o correto era a gente se unir e dizer: — Pera aí, ele tá com uma dificuldade, então vamos achar uma estratégia para atingir esse aluno. Não, aí, por exemplo, fulano de tal, nenhum professor aguenta, aí ele quebrou o braço: — Graças a Deus! É todos os professores: —Graças a Deus! Quebrou o braço, vai ficar dois meses sem vir para a escola. Esse tipo de ação (risos).

A gestão da sala de aula {tema que falta tratar} como administrar uma sala de aula com 40, 45 alunos de uma maneira que, criar uma metodologia, então nessa sala nenhum professor nunca consegue dar aula, então vamos criar uma metodologia de ensino, criar não, vamos estudar a

que se adequa melhor. Um momento estratégico de pegar do coletivo, cada um com a sua cabeça, cada um com aquilo para acrescentar e pegar o bom de cada um, criar um plano, um plano de ação, ao meu ver é assim, deveria ser assim. Vamos elaborar um plano de ação, porque assim não está funcionando, tirar essa coisa de “a culpa é do sistema”, “a culpa é da família”, “a culpa é do raio que o parta”, e falar: — A culpa é minha! E eu sou um gestor, porque a gente não tem isso. Você vai fazer um concurso público, né? Se não tem, nunca é gestão de sala de aula no concurso? Então a gente não tá preparado.

Quando eu comecei a atuar [sistema de ensino no qual trabalha] ninguém me ensinou nada: — Vai ali para aquela sala e dá aula. E eu não sabia o que tinha que fazer, não sabia nada, ninguém me ensinou.

No horário de trabalho coletivo os mais novos, os mais velhos vão ensinar os mais novos: — O que que você usa na sua sala que funciona? Ou então: — Senta com fulano ali, conversa com ele. Pode tentar fazer uma transdisciplinaridade, pegar uns temas em comum. Isso é o que deveria acontecer no planejamento (Eu acho que devia acontecer em todas as disciplinas. O “horário de trabalho coletivo” deveria ser um momento de ação, de decisão.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

Um número, uma estatística, uma assinatura num livro.

Os poucos momentos que eu tenho, que eu consigo falar, né? Eu trago essa questão do aluno, da gente não tratar a eles dessa forma [se referindo à atitude de desvalorização do aluno] como se ele fosse um marginal para sempre. Né? Tem que ter um olhar diferenciado. Que o aluno tem os problemas dele e a gente tem que conhecer, eu tento puxar para esse lado, né? Mas, não me dão atenção assim, sabe? Então, eu acabo ficando quieta.

O que foi essa avaliação agora do estágio. O diretor chegar no “horário de trabalho coletivo” na frente de todo mundo. Aí eu questionei, ficou todo mundo sabendo eu acho que isso é desnecessário. Ele podia pegar..., o “horário de trabalho coletivo” não é pra isso, pra chegar e mostrar para todo mundo como você tá sendo avaliado. Então isso me marcou, foi desagradável todo mundo ali.

Ah! Às vezes dói quando os pais vão, quando alguns pais vão, nossa, os professores falam muito mal dos filhos, eles nunca falam: — Olha seu filho tá difícil, mas não desiste, ele tem potencial, acredita nele, procura achar um lado bom. Eu acho que deveria assim, ser uma forma de ajudar o pai a conseguir trabalhar no filho as qualidades dele. E é tudo muito inverso, o pai vai: — O seu filho não faz a lição, o seu filho, o seu filho só sabe ficar no celular, ninguém mais suporta o seu filho, porque ele não presta, anda com mau elemento.

Nossa! Às vezes tem pai que sai chorando, que fala: — Ai, meu Deus! Eu não sei o que fazer! Dá dó, dá dó. Tanto que quando vão falar de aluno, eu não falo, deixo os outros falarem, se perguntar eu falo. Mas, eles são muito impiedosos, sabe? Eu acho isso muito desagradável. O professor ficar falando de um filho, não serve pra nada, o pai fica mal, normalmente Isso não ajuda, isso é bem chato. A única vez que foi legal, foi uma vez que chamaram dois alunos e o grupo conversou com esses dois alunos e aí colocaram: — Puxa você foi bom na 7ª série, o que aconteceu com você? Puxa, você pode, porque naquela época você foi um bom aluno.

Aí foi legal [diálogo e valorização do aluno]. Não adiantou. Mas foi uma coisa marcante positiva e o negativo seria isso, é uma humilhação para os pais. A gente fala que está aberto, mas a gente humilha o pai e o filho. Eu me sinto muito mal, até saio porque eu não aguento, porque eu acho que é muito sofrido aquilo, não tinha que ser dessa forma, só criticar por criticar.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo – considerado respondido anteriormente.

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

Eu tenho uma ideia boa, dar mais autonomia para os professores atuarem no horário coletivo. Essa ideia me veio agora: — Essa semana tal professor vai ficar responsável por meia hora, sei lá, uma hora do “horário de trabalho coletivo” por semana. O que ele sente? O que ele gostaria de falar? O que ele gostaria de pôr para fora?

Mas pensando que, eu tenho esse problema, pensando numa forma de superar esse problema. Então criar no professor como se fosse uma lição de casa. Então: — Nesse “horário de trabalho coletivo” eu vou falar sobre uma dificuldade que eu tenho para o grupo e vou propor uma estratégia de resolver isso

Isso sim seria legal, porque aí o professor ia se sentir desafiado ia dizer: — Eu tenho um tempo, eu vou ter voz, então eu vou me esforçar, eu vou me empenhar, não vou passar vergonha, não vou chegar na frente de todo mundo e falar qualquer bobagem.

Ele ia se sentir mal porque no “horário de trabalho coletivo” qualquer um fala qualquer coisa, qualquer bobagem e tudo bem, esses são os momentos divertidos.

Tinha que ter um desafio, professor tinha que ter um desafio, ter vontade, dizer: — Eu vou me empenhar.

Ou então o professor estuda e vamos trabalhar esse texto juntos: — Esse texto me tocou. Levar o texto, mostrar o que tocou nele, como aquilo pode mudar o pensamento dele, o comportamento. Compartilhar experiência (idealizada e retomando o sentido de Adorno). A

experiência tanto a pedagógica quanto a de ser humano que todo mundo sente. De repente cada um vai reagir de uma forma, tem professor que fala: —Eu não entro nessa sala! Tem outro, como eu, eu sou mole, todo mundo que eu sou uma professora muito boazinha, todo mundo me critica (pertença). Por que? Porque eu ouço os alunos e dou atenção, eu não pego no pé, até deveria. Eu, a mesma situação, a mesma sala, eu tenho uma postura, outro professor tem outra postura, cada um tem uma postura

Partilhar, poxa: — Como é que é a tua atitude no 1º A no 1º B? — Olha no começo eu tive dificuldade, mas aí eu conversei com fulano de tal assunto, tava com joguinho no celular eu puxei assunto sobre aquele joguinho ao invés de simplesmente mandar desligar.

Um compartilhar com o outro, como eu tô lidando com esses problemas, porque todos estamos lidando com os mesmos problemas. Só que assim, cada um no seu quadrado, cada um tem a sua autonomia na sua sala de aula para fazer o que quiser e não tem que dar satisfação para ninguém. Eu acho que seria muito mais rico se a gente pudesse ter um momento assim nesse sentido mesmo, um desafio: — Vou lá e vou falar para o meu grupo para acrescentar.

O papel do coordenador é ser mediador e não chegar e enfiar pauta goela abaixo. Então eu sou coordenador, na escala hierárquica, então decido o que vocês devem aprender hoje, sem nem estar sabendo da real necessidade do professor. Da mesma forma que os professores não sabem das necessidades dos alunos, o coordenador, a gestão parece que não sabe as necessidades dos professores então é um negócio que você vai sentar e vão te enfiar goela abaixo, vão[os docentes] ter que engolir.

Então, eu acho que se tivesse algo nesse sentido de promover uma participação ativa, de criação, de dar possibilidade de criar: — Hoje o espaço é seu, cria! Esse sentimento vai mover, vai te dar um outro ânimo. Eu ô até...tipo vai te dar um gás que tá faltando e depois compartilhar: — Como é isso? Como é que foi professor? Sei lá.... Falar: — Cada semana é um, quando acaba outra rodada vai começar de novo, o que aconteceu com aquela ideia? Dar o retorno, aquele dia foi legal porque eu pensei e atuei de tal forma — Foi de tal forma... — Isso deu certo, isso não deu. — E você?

Trocar realmente, um ajudar o outro. Eu acho que o propósito tinha que ser esse e não uma coisa que você engole, é obrigada, que você tem que tá nesse horário, não pode. Você vai discutir, com o diretor, vai discutir com o coordenador, eu não concordo com você, não, né? Aí fica quieto, falta meia-horinha só, já vai embora, é assim (risos).

ENTREVISTA 6 - Transcrição**BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola**

É... Eu acredito que foi por conta da formação de professores. O “horário de trabalho coletivo” que eu participo na minha escola é voltado para a formação. Tem texto, tudo na formação de professores

Eu, particularmente, eu gosto. Eu acho que eu aprendo bastante, traz assuntos significativos. Ééé...levo as minhas dúvidas, as minhas dificuldades para serem discutidas. Quando eu acho importante levo algum texto, um material que eu tenha lido, para ser dividido, compartilhado com os colegas.

É claro que têm pessoas que não gostam de participar, que não, então às vezes você pensa que a dinâmica vai ser de uma forma e acaba sendo de outra. Mas eu, eu acho importante.

Não. É um tempo curto, eu acho que o professor precisa, principalmente porque você está lidando com professores que se formaram há muito tempo, né? E nunca mais voltaram para a sala de aula, então eu acho importante o impacto como um impacto de formação mesmo. Para que sejam discutidos alguns assuntos, principalmente temas atuais da educação. Então eu acho que um dia na semana, o “horário de trabalho coletivo, eu acho pouco tempo.

Positivo é a questão da discussão dos textos, né? A discussão, por exemplo, eu trabalho com alfabetização, então a gente traz o assunto da sondagem, traz as sondagens dos alunos para serem avaliadas com o olhar de outros professores.

Geralmente os professores são agrupados por pares, na minha escola nós temos dois dias de “horário de trabalho coletivo”, um para a turma de primeiros, segundos e terceiros anos e um para a turma de quarto e quinto.

Eu acho bom essa divisão, mas ao mesmo tempo, acho que a escola está ficando fragmentada, aí é um ponto negativo, você não tem contato com os planos, com os projetos por exemplo, da turma de quarto e quinto ano. Eu acho que isso também interfere no pedagógico da escola, você consegue perceber que há uma escola de primeiro, segundo e terceiro ano e uma escola para quarto e quinto.

Eu sempre fui muito questionadora, sempre gostei de aprender, eu me sinto muito à vontade e é um ambiente onde estão sendo trazidos alguns assuntos, principalmente, importantes para a minha docência.

Tenho pouco tempo [de magistério], fui aluna pesquisadora nessa escola e já participava do “horário de trabalho coletivo”, sempre tive uma visão de que é um momento importante, né? Mas, acho que o espaço acaba sendo prejudicado, porque não é todos que vem com a mesma

proposta. E, até mesmo, em alguns momentos, a coordenadora tem uma proposta de reunião, e surge algum assunto e a diretora entra para tratar de algum assunto burocrático, aí você tá num reunião tão gostosa e acaba quebrando, aquele momento, né?

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Quem participa normalmente é a coordenadora, da escola, ela é professora alfabetizadora já, ela tá na rede há 18 ou 20 anos já tá até para aposentar e ela participa dos cursos.

Então, ela sempre traz formações diferentes para a gente, diferenciadas para a gente.

Mas, às vezes, se surgem assuntos importantes da escola, então a diretora ou vice-diretora, ou até mesmo as duas, acabam participando também desse momento.

Bom, eu acho que o papel da coordenadora é mediar a conversa, né? Eu vejo, ela traz sempre traz uma rotina para a gente, você sabe o assunto que vai ser abordado naquele momento, então eu acho que ela faz o papel de mediadora.

Os professores...ééé....usam aquele espaço, deveria ser usado para a formação, pra reflexão mesmo, mas em alguns esses momentos são para cumprir aquelas duas horas que você tem que ficar na escola.

Então eu acho que o papel do professor aqui é o de ter os olhos para a formação, não sei, a importância da sua formação.

E o trio gestor eu também acho que são mediadores, depende do assunto que está sendo trabalhado, se a gente tá discutindo um assunto referente à administração, referente à diretora, ela ali é a mediadora da conversa.

Tá. É, você percebe que estão lá para cumprir horário [relação entre os pares] e tem professores que querem trazer algum assunto sobre a sua formação e tem professores que chegam pelo lado da crítica, mas não a crítica construtiva, a crítica para falar mal, ou falar mal da atividade, ou falar mal do sistema, ou falar mal da política.

Eu não vejo aquele espaço, aquele momento que já é reduzido, né? Para nós professores, para você só trazer o lado negativo, eu acho que tudo tem um lado negativo e um lado positivo. Muitas vezes a troca entre os pares acaba não se dando de uma forma tranquila, por conta dessas questões, né?

Então assim, [atividades] a coordenadora sempre abre com uma leitura, muitas vezes é um texto sobre alfabetização, muitas vezes é um texto simplesmente para deleite (que ela chama), só para descontrair, para trazer algum assunto. O nosso “horário de trabalho coletivo” é de alfabetização, é o ciclo um, né? Primeiros, segundos e terceiros anos, então, geralmente é um assunto voltado para o processo de alfabetização. Então nós temos vídeos, tem fragmentos de livros, alguns textos. Ééé...com a mudança do, aí esqueci o nome, das orientações curriculares

(História, Geografia e Ciências), então a gente também discute a parte de conhecimentos gerais.

E assim, sempre tem questões inovadoras, o que está divulgado pelo [órgão superior], algum projeto novo, ela [coordenação] sempre traz e abre esse espaço, em alguns momentos, para o professor se colocar, o professor traz algum texto que ele gostou, o professor traz alguma inquietação para compartilhar com os colegas.

São feitas as análises, sondagem, conversado sobre o mapa classe, questões mais burocráticas, mas ligadas à prática do professor (aqui demonstra compreender melhor aspecto administrativo do pedagógico), também rotina, planejamento, alguma atividade do Ler e Escrever que não contemplou o que a gente queria, né? A gente traz ali para fazer uma crítica, até porque a gente entende que é ela[coordenação] que faz o ela entre [órgão superior] e a escola, a gente acaba levando para ela.

Hoje com o lado de pesquisador, acho que faltam textos mais acadêmicos, o contato com a linguagem, a cultura científica, a discussão de algum artigo. Eu acho que a questão formação de professores, hoje, eu tenho entendimento, né? Eu acho que seria legal trazer alguns textos e mostrar mesmo qual é a importância da formação, trazer o Estatuto. Eu trabalho [rede onde trabalha] há oito anos e só conheci o Estatuto do Magistério depois que eu entrei no mestrado por conta de uma disciplina. Então, trazer também essas questões para a escola para o professor saber, quais são os seus direitos, quais são os seus deveres. Eu acho essa questão importante também.

Eu acho que em primeiro lugar, o professor tem que saber qual é o seu papel primeiramente dentro de uma escola e depois, dentro de uma sala de aula. Então eu acho que esses temas [os tratados e os que falta tratar] são importantes para que o professor tenha consciência de quem ele é qual é o papel dele, o que está fazendo ali dentro daquele ambiente. A questão também dele fazer uma reflexão crítica, o que ele é ali porque tem aquela atitude, porque a escola funciona daquela forma, porque os alunos são tratados desse jeito. Então eu acho que tudo isso tem a ver com o nosso papel, a questão da formação docente, da profissionalização, nossa profissionalidade docente.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

Tá! Eu procuro[...] a gente almeja ser, nem sempre atinge cem por cento. Eu assim, distante, né? Ali eu tô olhando o espaço de formação, eu tô me relacionando com o outro professor, então não tenho a mesma prática que eu tenho num trabalho com os meus alunos[no superior, onde também atua]. Eu tenho a coordenadora é uma hierarquia (hierarquia, externa ao grupo) você também tem que saber como falar. Eu tento assumir um papel de questionadora, sempre

fazendo uma reflexão crítica, olhando o que tá acontecendo, qual é que é a proposta, porque está sendo proposto isso, porque a proposta veio para nós de determinada forma. Nós trabalhamos com o material [menciona o material de alfabetização adotado na rede que trabalha], eu gosto do material, me identifico, mas também tenho as minhas questões, vejo pontos negativos. Eu procuro, nesse momento do “horário de trabalho coletivo” mostrar: — Olha eu não tô contente, a atividade deixou a desejar em tal momento. Eu acho que ali é um momento de troca, de ouvir o olhar do outro, porque, às vezes eu não gosto de uma atividade, de determinado trabalho e a colega gosta, então vamos ouvir o que a colega traz de concepção e também levo a minha concepção, e a coordenadora ali fazendo essa mediação, não há uma resposta única, porque a gente não consegue, mas fazendo o possível para deixar a reunião de uma forma prazerosa, que a gente compreenda também o que está se passando com o outro.

Eu vou para o “horário de trabalho coletivo” como se estivesse indo para uma sala de aula, para aprendizado. Então eu acho que tudo que é bom, consigo filtrar, é lógico que a gente filtra.

Às vezes é muito bom, mas na sala de aula não se aplica, para aquele determinado aluno ou aquele determinado grupo a gente não consegue trabalhar da maneira homogênea, né? Então, assim, eu acho o “horário de trabalho coletivo” eu olho para ele como uma parte da minha formação, aí é o momento em que eu tiro as contribuições para aplicar na minha sala de aula). Também olho para a minha sala de aula e vejo o que não deu certo para levar para o “horário de trabalho coletivo”, então eu acho que faz parte da minha base, da minha formação.

Foi quando eu ainda era uma pesquisadora, estagiária na escola, não tinha sala, me foi concedido um espaço pra trazer qual que era o meu papel ali na escola, trazer qual é o papel do aluno pesquisador, que ele faz dentro do [projeto de alfabetização da rede na qual trabalha] ainda era um programa novo, porque iniciou em 2007 e eu fui professora/pesquisadora em 2008. Então muitos professores ainda não conheciam e eu me senti, assim, acolhida, né? Fui chamada num “horário de trabalho coletivo”, pra poder trazer todas essas informações, trazer a minha prática, o que eu estava vivenciando e tudo mais.

Um outro [momento] foi o ano passado, que eles adotaram o professor parceiro, e eu lecionava para uma turma de 3º Ano, eu ia para [órgão superior na rede em que trabalha], fazia o curso de formação e voltava para o “horário de trabalho coletivo” para poder passar para as colegas, chamam de ação multiplicadora - não sou a favor da ação multiplicadora, todo professor deve ter direito de ir buscar a sua formação, até porque é o meu olhar que tá sendo passado, cada um tem um olhar diferente pra formação que tá recebendo - , e apresentar

uma aula. [...] então eu tinha aquele espaço ali como momento de treinar mesmo, desafiada a fazer coisas novas. Isso contribuiu na minha formação acadêmica.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

É. Eu acho que na relação do ser humano mesmo[reflexos do horário de trabalho coletivo], você acaba se afinando com algumas pessoas, que tenha a mesma proposta, na forma de pensar, no agir também, né? Eu acabei me afinando com alguns professores e, a gente não olha mais qual o ano que estamos trabalhando, então a gente tenta de alguma maneira dentro do “horário de trabalho coletivo” sentar, conversar, aí montar projetos, é o primeiro ano com o terceiro ano, com o professor do quarto ano.

Então eu acho que esse momento do “horário de trabalho coletivo” me possibilitou conhecer os pares, e isso, eu acho, repercutiu dentro da minha sala de aula, porque eu me sinto mais segura, eu consigo olhar um projeto e adaptar para a minha realidade, claro que com a ajuda dos colegas de trabalho, isso só é possível por causa do “ horário de trabalho coletivo”, com as reuniões, as discussões, pontos de vista você se aproximando de outros pares.

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

Tá! Eu tenho assim, dois momentos dentro da escola: o “horário de trabalho coletivo e o momento da [formação em serviço] que são professores diferentes, então eu vou comparar esses momentos. Eu percebo que o grupo tem um pouco mais motivação quando a gente tá falando dos problemas da sala de aula. Então eu percebo que o clima é diferente, as pessoas participam mais quando você está falando dos problemas dos alunos, tô analisando a minha sondagem, que me ajuda, que eu não tou conseguindo identificar a concepção desse aluno.

No momento que a gente tá discutindo alguma coisa que, de fato, tá relacionada ao aluno.

Agora, eu percebo que há um pouco mais de desinteresse quando o assunto é mais geral, quando traz algum texto para ser discutido, um teórico, por conta disso, como estamos na [rede na qual trabalha] discutimos muito os textos da [autora de referência da rede na qual atua] e aí você percebe que as pessoas parecem que estão se dispersando, porque não tá falando do problema dela, da realidade dela. Eu percebo muito essa diferença, quando você tá falando da sua realidade o interesse é maior.

Tá! Então, assim, [sobre as relações profissionais] tem uma relação da hierarquia, você percebe, a voz da coordenadora é sempre uma voz maior do que a nossa de professor, até na questão, das discussões, no “horário de trabalho coletivo” ela abre para que a gente pontue o que a gente precisa, mas é ela que efetivamente decide o que vai ser trabalhado.

Eu acho que as relações, elas acabam acontecendo pelas afinidades, né? Então, num determinado assunto, você acaba até se deslocando do seu lugar para sentar com a pessoa e

começam as relações. Essa questão das relações profissionais eu enxergo que se dão nos momentos em que a gente trabalha um projeto, uma atividade, quando a gente faz alguma proposta para ser trabalhada junto, independente do ano, igual eu tinha mencionado a questão da afinidade mesmo, dos pontos que você gosta, da maneira como você trabalha uma atividade, da maneira como você organiza ou estrutura a sua sala de aula, acho que as relações acabam aparecendo nesse momento.

Eu vejo a escola que eu trabalho hoje muito fragmentada, o coletivo da escola perdeu a força, há grupos de professores que são coletivos, mas você não tem mais um coletivo de uma escola toda, até para lutar por algum ideal da escola ideal da escola, por um objetivo que a gente acha importante.

Então eu percebo que está fragmentado, a colaboração em segundo plano, as pessoas acabam colaborando com os seus anos [anos que lecionam] e não enxergam a escola como um todo, um grupo maior.

Tem pessoas que colaboram porque o amigo está puxando, mas não porque: — Nós vamos fazer isso, para a escola vai ser bom, porque para os alunos vai ser bom. Então eu tô enxergando, hoje eu vejo a escola dessa forma, eu acho que o coletivo mesmo perdeu a força.

Eu acho que é o próprio “horário de trabalho coletivo”, a forma que está organizado, é que faz essa influência. Eu acho que, no momento do “horário de trabalho coletivo”, dependendo da fala da coordenadora, você influencia um professor. Acaba, não digo excluindo, mas você acaba não dando tanta atenção, tanto valor ao que o outro está falando.

Eu acho que nesse momento o grupo acaba se formando por aqueles que tem interesse, há aqueles que são ouvidos e os que não. Eu, por ser muito observadora, muito questionadora, transitando ali naqueles dois grupos, eu acabo ouvindo os dois lados, às vezes sou ouvida, às vezes eu não sou. Mas eu percebo que o “horário de trabalho coletivo” é se não é grande influenciador dessa divisão, é um dos motivos.

Eu lecionei logo que eu entrei no meu terceiro ano de [rede na qual trabalha] para uma turma de quinto ano, a maioria dos alunos não eram alfabetizados, então era uma sala que tinha muitos problemas de disciplina. Na época eram quatro professores de manhã e com duas da tarde, éramos seis no “horário de trabalho coletivo”, um grupo de seis pessoas no “horário de trabalho coletivo”.

Quando juntávamos os pares, nós seis, eu percebia que a minha sala era a mais difícil. Então eu fui questionando, pedindo ajuda, eu era a mais nova na turma ainda por cima, não tinha tanta experiência, não tinha pensado aquilo de alunos maiores não alfabetizados e aí eu tive sim o apoio de três professoras que trabalhavam comigo de manhã e fizemos, até, um rodízio

na sala, o que que a gente fez, a gente tinha os alunos com muita dificuldade, eu ficava com esses alunos, e os alunos que tavam melhores já, ficavam com as outras colegas. Então eu consegui, pela colaboração do grupo, eu consegui alfabetizar, infelizmente não foram todos, mas a grande maioria foi alfabetizada no quinto ano. Eu acho que sem esse apoio, de ter alguém para olhar a minha sala, ficar com os meus alunos que já estavam alfabetizados, já estavam num outro momento para eu poder cuidar desses mesmo desses alunos, ajudou-me no processo de alfabetização.

Eu acho que um momento que foi um ponto negativo, não foi nem comigo, foi com uma outra colega. Ela tava passando por um problema pessoal, ela lecionava para uma turma de segundo ano, ela pediu ajuda do grupo e tudo o mais, mas o grupo virou as costas, né? Deixou ela: — Ah! O problema é dela, se ela não está conseguindo. E aí não tiveram esse olhar, e eu trabalhava em período diferente do dela, não trabalhava com ela, embora fosse minha amiga próxima.

Então como um ano antes eu tinha tido uma experiência de professoras que me ajudaram, que fizeram a troca comigo, eu fui falando para ela: — Pede para a coordenadora ficar com os seus alunos para você tentar trabalhar com esse grupo que tá mais fraco...e tudo o mais. Ela conseguiu o apoio da coordenadora, mas ela não conseguiu o apoio do grupo, os pares não trabalharam com ela. Uma experiência foi comigo e a outra não, não foi, mas, certamente, eu vivi aquele sofrimento com ela, aquele momento que ela estava passando.

Eu acho que a principal coisa é o professor. Eu acho que o “horário de trabalho coletivo” é um momento que o professor tem para refletir e, se isso não é possibilitado para ele, eu acho que perde a função. Eu enxergo ele [“horário de trabalho coletivo”] a gente fala de tempo pedagógico coletivo, então se o coletivo não é priorizado ali naquele momento se perde.

Eu vejo que vem da própria gestão essa questão de fragmentar, é como se eles quisessem quebrar as forças do grupo, o grupo é maior do que a gestão. Se tiver um corpo docente coeso, a gente consegue reverter algumas situações, alguns momentos diante do coordenador ou do diretor.

Então, eu acho que para eles também é bom quando o coletivo perde a força, eu acho até que é o que eles querem né? O trabalho aqui, cada um quietinho na sua sala, não dando muito palpite no andamento da escola.

Então eu acho que é assim, para ter colaboração, né? No “horário de trabalho coletivo” falta uma mediação que também seja colaborativa, o olhar do coordenador pró seu professor, mas não com : —Eu sou coordenador e você... não é

—Eu sou coordenador e eu vou te acolher porque você é o professor dessa escola. Então vamos olhar, ajudar o professor que tá com dificuldade, assim, como olha o aluno como da escola, por ser da escola e não de um determinado professor. Olhar o professor pelo todo.

Ah! Eu assim, eu gosto muito[do “horário de trabalho coletivo”], sou uma das que brigam muito para que o “horário de trabalho coletivo”, não seja só um dia para essa troca, sinto muita falta de momentos assim para conversar com o par, né?

Deveria ser um tempo maior; você acaba conversando com o professor ali no corredor, então você precisa ter mesmo um momento que você vai refletir, que vai ouvir o outro, a contribuição do outro, eu acho que é muito importante.

Eu acho que falta tempo nas escolas, eu acho que a jornada de “horário de trabalho coletivo” deveria ter uma proposta mesmo, priorizar o coletivo, priorizar a formação de professores.

ENTREVISTA 8 - Transcrição

BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola

Uma forma de debate e uma uniformização da forma de trabalho pedagógico.

O debate é mais subjetivo, não é? Trazem as experiências de sala de aula e trabalham mais o subjetivo mesmo, o pessoal, o debate.

Muitas vezes uma forma de agregar as informações, do que vem do [órgão superior] e tudo isso, para que a gente possa tá trabalhando em sala de aula.

Eu acho, no meu caso eu faço duas horas semanais, ou seja, duas aulas de cinquenta minutos, são uma hora e quarenta [minutos]. Eu assim, por ser uma vez por semana eu não acho adequado, deveria ser mais.

Muitas vezes o bate-bola, o professor conhecer o aluno, ter uma visão do aluno de uma forma diferente, de um outro professor. A gente acaba trabalhando a disciplina do aluno e a forma de trabalho na sala de aula, como tratar aquela sala de aula. Porque, [sobre] a subjetividade daquela sala de aula, cada professor tem um olhar diferente, uma forma diferente de abordagem.

Lavar roupa suja [negativo] trazer os coisas ruins e até e de um acabar falando mal do outro e gera algumas discussões desnecessárias no “horário de trabalho coletivo”

Eu me sinto como se eu tivesse trazendo a sala de aula, retirando informações para o trabalho mesmo, é como se eu tivesse voltando para a sala de aula numa universidade naquele momento.

Porque o coordenador ele traz alguma coisa dos [órgãos superiores], coisas que a gente não viu e o trabalho com o currículo, a gente trabalha mais no “horário de trabalho coletivo” que na sala de aula.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Os coordenadores e todos os professores. Os professores são os que vão discutir as ações, a coordenadora é a que traz as ideias da diretora e as ordens dos [órgãos superiores]. Os professores são só, são pessoas que vão acatar essas determinações ou então implementar as ações, basicamente, colocar em sala de aula.

Muitas vezes acaba meio umas discussões que se prolongam de, a, diferentes, por exemplo, uma professora, é um exemplo, aguardando a aposentadoria, ela tá aguardando a aposentadoria e ela observou que um aluno não rendia o que tinha que render e ela se sentia infeliz por conta disso, eu já achei que se o aluno não rende, ela tem que trabalhar isso, não levar para a gente, ficar triste, poderia ficar motivada, usar isso como uma forma de abordagem, de trabalho, de melhorar o que ela está fazendo, né? Porque ela já tá próxima da

aposentadoria, né? Então acaba sendo uma discussão, como eu já tinha falado, desnecessária que a gente poderia tá vendo uma outra coisa, trabalhando atividades, como já aconteceu, a coordenação trazer atividades pra gente, né?

Olha, uma das últimas que a gente trabalhou, foi uma forma de gestão, a gente trabalhou, gestão, como trabalhar em sala de aula ou seja, como abordar o aluno, motivar o aluno, uma parte de gestão. Outra é apresentar, por exemplo, o Professor Pasquale ensinando o professor a abordar o aluno para produção de texto, para trabalhar texto, até mesmo para fazer uma prova, no caso a Prova Brasil. Então, avaliação geral é isso que os coordenadores trazem pra gente

Olha os mais válidos [temas] são os como trabalhar a disciplina no aluno, tem várias orientações quanto ao trabalho da disciplina do aluno e seguir o currículo mestre assim, as apostilas, trabalhar, nós temos as avaliações, no caso o [nome do sistema de avaliação externa da rede onde trabalha]. Vem sempre orientação quanto ao currículo, bate muito forte nisso daí.

E, a gente acaba discutindo muito a disciplina do aluno, porque isso vai acarretar a forma de aprovação deles. O comportamento dos alunos [um dos temas], o que devem ser muito mais enfático. A matéria em si, é trabalhada, mas nem tanto quanto a disciplina dos alunos, a obediência em sala de aula, sair e entrar na sala, a forma de abordar a relação entre aluno e professor. No “horário de trabalho coletivo” é tomado muito tempo quanto à disciplina do aluno, comportamento do aluno.

Estão relacionados sim [os temas tratados com o cotidiano] com o cotidiano docente.

É como se o “horário de trabalho coletivo” funcionasse como um divã, muitas vezes, o professor acaba desabafando.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

Olha, eu ultimamente vou para o “horário de trabalho coletivo” levando as novidades, o que eu vi nos sites, o que eu trabalhei em sala de aula. Eu, assim como eu busco apoio de outros professores, dou muito apoio para os outros professores e acabo sendo é, uma espécie de psicólogo né? Ouvindo problemas e problemas. Às vezes até desabafo também, faz uma coisa que a gente poderia tá fazendo na própria sala dos professores, nas aulas vagas, antes da entrada na sala de aula.

A minha contribuição para o “horário de trabalho coletivo” é trazer um pouco do conhecimento que eu tenho, ou ouvir o professor, porque rende muito mais relaxado na sala de aula, que seria o trabalho de um psicólogo no caso. Vem o colega e tá passando algumas orientações, até recebendo orientações de como abordar o aluno x ou y na própria sala de aula

Uma das experiências que eu tive no “horário de trabalho coletivo” foi com a indisciplina de um aluno, e eu fui abordado da mesma forma que uma professora que saiu chorando da sala de aula, por conta desse aluno e eu tive a iniciativa de leva-lo até a coordenação.

E o que foi feito com esse aluno foi uma transferência compulsória, digamos assim, teoricamente foi expulso da escola e teve que arrumar outro lugar para estudar porque ele tava dando muito trabalho.

Outra experiência, uma professora que estava prestes a sair da escola, ia pedir [demissão no sistema em que trabalha] e na conversa, durante quinze ou vinte minutos lá no “horário de trabalho coletivo” ela já está mais três anos aí, desistiu da ideia de sair.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

No meu trabalho com os outros docentes, eu demonstro um pouco mais de coragem do que eles e, muitas vezes aquele que quer trabalhar um pouco mais de Português e eu entender um pouco mais de História há aquele “in change”, a troca, no caso, a gente troca até informações sobre as matérias mesmo.

No trabalho com os alunos, por conta de saber como o aluno ou grupo chega, daquela sala, o “horário de trabalho coletivo” é como uma preparação para isso, no “horário de trabalho coletivo” a gente descobre o que está acontecendo realmente com os alunos, uma visão diferente do outro professor, o “horário de trabalho coletivo”, ele serve para ter essa abordagem, trabalhar isso em sala de aula, se você, é como se fosse um bumerangue, né? Vai e volta, é rotativo, as informações.

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

Olha, já houve momentos de um clima positivo, um trazia uma abordagem de um aluno, outro de outra forma. Mas, por exemplo, de um aluno, no Conselho de Classe eu aprovo um aluno porque entregou todas as atividades e aprendeu meu conteúdo e, um outro colega, não entregou nada, não pegou o conteúdo e acaba o aluno vir falar bem de mim e mal do professor e isso chegar no professor e ter um clima hostil. A maioria das vezes é um clima positivo no fim, harmonioso, um para ajudar o outro.

Então, facilita a colaboração é o feedback dos coordenadores, quando eu tenho um problema eu entrego para o coordenador, o coordenador debate isso no “horário de trabalho coletivo”.

Então a opinião de todos, há um debate com a coordenação eeeee, como eu posso dizer? Esse debate com a coordenação, ele traz uma visão geral de como a gente está vivendo, de como o outro está vivendo, e isso facilita, não só o clima no “horário de trabalho coletivo”, como na sala de aula.

O que dificulta a colaboração? É quando alguns colegas deixam de estar presentes no “horário de trabalho coletivo”, de trazer ou de fazer a sua parte. Muitas vezes um colega acaba se ausentando, deixando a sala por conta de um problema, isso acaba fazendo com que aqueles que estão presentes, assumam a responsabilidade do que faltou. Está fazendo outra atividade e muitas vezes outro professor, ele volta e acaba sobrando para algumas pessoas do grupo, porque o coordenador, ele expõe isso no “horário de trabalho coletivo”.

O [tema] que mais contribui, como eu já havia falado, é a indisciplina dos alunos em sala de aula. Os pares trazendo a sua visão facilita a abordagem na sala de aula.

Já no asno passado nós fizemos um trabalho da [avaliação externa da rede na qual trabalha]. Tá tudo lá, cada um trabalhou a sua disciplina, né? A gente traz algumas questões e a gente trabalhou revendo a disciplina e isso facilitou muito o trabalho. Por quê? Porque foi pensado no “horário de trabalho coletivo”, fazer um trabalho geral e com os alunos que tinham mais dificuldade. Conseguimos melhorar aí a [avaliação externa da rede na qual trabalha], trazendo, melhorando a situação da escola quanto ao ranking geral.

É difícil, né? Eu, já que eu gosto do “horário de trabalho coletivo”, ele serve como um divã de um para o outro. A medida de aumentar a quantidade de “horário de trabalho coletivo” podia ser, mas a gente já perde muito tempo lendo determinações.

Seria mais, você poder, como que eu posso falar? Mudar o “horário de trabalho coletivo” para o [horário livre de preparação de aulas na rede na qual trabalha], poder mudar o “horário de trabalho coletivo”, por exemplo, para uma biblioteca, uma outra coisa que não aquele grupo. É como se eu tivesse me contradizendo do início.

Mas é usar o “horário de trabalho coletivo” de outra forma. Eu não sei assim uma abordagem, como falar exatamente. Com atividades livres, no caso a gente cumpre duas horas semanais, seria essa uma hora e quarenta [minutos] trabalhar uma outra [coisa], não sei te dizer, é complicada essa parte. Podemos dizer que sim[mais horas, mas não necessariamente num único espaço], podemos dizer que não é só naquela sala fechada o “horário de trabalho coletivo”. Não sei, a coordenação não deveria ser isso daí, mas também não tornar num “happy hours”, mas um lugar mais agradável, entendeu?

Assim, o “horário de trabalho coletivo” eu às vezes até brinco, é uma forma de comunicação da diretora com os professores, porque o coordenador literalmente traz ordens da diretora e o que os [órgãos superiores] impõe aos professores.

Assim, o que poderia mudar, já chegaram a fazer, trabalhar esse espaço como uma forma de, não de “happy hours”, com cerveja e tudo, mas uma hora mais feliz, de convivência.

ENTREVISTA 9 - Transcrição

BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola

O “horário de trabalho coletivo” surgiu como uma necessidade da escola de poder discutir o seu trabalho pedagógico, de elaborar a sua proposta de melhor maneira.

Também como um momento de reflexão também das práticas que acontecem na escola.

E também como um momento de a escola estar orientando os professores em relação a alguma situação, ou a gente estar decidindo algum evento ou alguma atividade que a gente vai fazer na escola.

A minha opinião sobre o “horário de trabalho coletivo” é que ele é um momento em que gente possa discutir realmente, com o apoio do coordenador pedagógico, poder discutir essas práticas, poder verificar se o projeto pedagógico da escola ele contempla, né? Inúmeras práticas também, deveria ser um momento de formação, eu acredito que deveria ser um momento de formação realmente, e, como diz a proposta, um momento de formação continuada.

Não. Eu não acho (o tempo adequado). Porque, pela minha experiência de já passado por várias escolas, eu já tive, por exemplo, escolas em que eu tinha duas horas de hora atividade e eu rendia e rendia muito mais as discussões, os projetos, hoje, eu tenho uma hora só de “horário de trabalho coletivo” por dia, eu acho muito ruim, porque a gente começa a discutir um assunto, a gente não consegue terminar aquele assunto, eee, aquele assunto fica, meio tem que ser rápido, também para a minha prática eu não gosto dessa uma hora por dia, eu acho difícil, picotadinho, né? Poderia ser três horas seguidas, duas horas, eu acho que seria melhor São vários (risos) Bom vamos lá. Aspectos positivos e negativos, né? Bom! Aspectos positivos, a gente poder discutir alguma coisa, decidir alguma situação na escola que precisa se decidir. Acho que são os aspectos positivos. É isso! A gente pelo menos tem um tempo para se reunir, se encontrar (grupo) e poder discutir. O aspecto negativo acho que o tempo mesmo. Às vezes esse “horário de trabalho coletivo” não é muito bem organizada, a gente não consegue ter uma boa organização dessa hora, porque fica muito, são muitos assuntos para discutir, a escola precisa falar de um determinado assunto, mas tem outro mais urgente, e aí, impede aquilo de fluir e aí se discute de qualquer jeito, de qualquer maneira e, não se dá conta do que é realmente o essencial, o importante.

Então, a condução desse momento se perde e às vezes torna-se um momento que o professor também não quer nada também, ele não quer fazer atividade, ele não quer discutir, ele quer só descansar, porque às vezes a jornada é extensa, extenuante então, vem de outra escola, de

outro local. Então a gente vê colegas que não querem discutir vários assuntos, que acha que está fazendo muitas atividades.

E eu acho também que é negativo é que nesse momento, que deveria ser um momento de formação, às vezes o professor quer utilizar ele para fazer uma atividade, então assim, elaborar uma atividade. Então o cronograma desse “horário de trabalho coletivo” tem que estar bem claro, ele quer elaborar uma atividade, ele quer cortar papéis, ele quer fazer um brinquedo para as crianças. Eu acho que essa hora, às vezes não é bem organizada, o professor acaba fazendo o que ele acha que tem que fazer

Bom, às vezes eu me sinto ouvindo os recados. Então assim, se torna um momento de dar um recado (risos), um momento de falar de coisas, mas aquilo que a gente está ali precisando falar, às vezes precisando discutir na escola não se fala, e aí o que acontece, quando há troca, eu tenho sentido muito raro esse momento, éé... de se discutir alguma coisa importante, éé...é para se cobrar (cobrança hierárquica) alguma coisa ou acusar alguém. As pessoas usam esses momentos para cobrar ou acusar alguém. Professores que às vezes acusam gestores, gestores acusando o professor e assim vai.

Então, o que me leva a me sentir assim, é mesmo a falta de organização do momento da hora atividade. Se o “horário de trabalho coletivo” não tem uma pauta. O “horário de trabalho coletivo” ele deveria ser, assim, um acordo entre os professores, tal dia a gente vai fazer tal coisa, tal coisa, tal coisa. Esses dias a gente não sabe o que vai ter, que dia que vai ser estudo, que dia que vai ser discutido isso, que dia que você vai...

Eu tenho me sentido muito como um professor especialista. Então de acordo com o meu trabalho, sou um especialista, me sinto de fora do “horário de trabalho coletivo”. Eu me sinto fora dessas discussões e quando eu sou chamado para participar é para poder fazer assim, acusações. Então: —Olha não tá dando certo! — Eu tô, aquela criança, ela não tá aprendendo, ela não tá se desenvolvendo. —O que você pode me propor pra fazer? Às vezes não há uma integração, porque só vai ser chamado na hora de se cobrar e não na hora de você ter uma atividade [conjunta] efetiva.

Esse momento de integração onde nós vamos discutir as propostas dos professores. O que não há, é isso! Os professores especialistas [conjunto de especialistas], eu sinto hoje como se eles se sentem na pele, nesse momento, meio que excluído.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Bom no “horário de trabalho coletivo” na minha escola participa somente – tom de crítica no somente (necessidade de outros profissionais) a coordenadora pedagógica, os professores, os

professores especialistas, de Arte, Inglês, Educação Física e AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Às vezes, muito raramente, a gente tem, na minha experiência já tive participação de supervisor escolar e de diretor também, mas não é em todas as instituições. Nas escolas que eu trabalhei, depende da instituição.

Nessa instituição que eu trabalho hoje, por exemplo não tive nem uma vez a visita da Supervisora, nem do diretor. Inclusive agora estamos sem diretor nesse momento, mas o enquanto o diretor estava lá, apareceu uma ou duas únicas vezes no “horário de trabalho coletivo”, mas foi para dar recado, não para tratar de algum assunto importante ou especial

Bom, o papel de organizar, divulgar as pautas ou organizar esse momento (da coordenação) eu acho que os vice-diretores, os diretores de escola eles tem que participar desse momento para também entender ou compreender a dinâmica da escola, porque ali tá um momento de discussões em relação à formação, à escola aos alunos e eu acho que o supervisor também, acho que ele deve comparecer, participar também desse momento para entender também a dinâmica da escola, compreender o processo pedagógico, apesar que isso, muito raramente, a função do supervisor acaba não contemplando, às vezes ele vai, mas não comparece no “horário de trabalho coletivo, ou só vai quando solicitado.

Eeeee, o papel do professor. O professor deveria ser o maior interessado nesse momento e às vezes ele acaba. Hoje, de acordo com essa jornada, às vezes extensa (intensificação) ele acaba desistindo do “horário de trabalho coletivo”, o “horário de trabalho coletivo” para ele é uma coisa cai num segundo plano.

Ele [o docente] deveria buscar, quem sabe nesse horário ele deveria buscar, de alguma forma, fazer com que esse “horário de trabalho coletivo” acontecesse para a sua própria formação, para o seu próprio crescimento porque senão.

Às vezes essas relações [entre os pares] são de conflito porque os professores, anh, às vezes não suportam outros colegas (risos) isso aconteceu ontem na minha escola. Assim, então um colega fala uma situação ou uma coisa que o outro não compreende ou não entende e aí ele se sente meio chateado com aquilo tudo.

Quando a gente se posiciona como profissional, faz alguma citação de alguma coisa em relação à profissão as pessoas levam para o lado pessoal e, eeee, há muito preconceito também dentro do “horário de trabalho coletivo”, há muita discriminação com os colegas.

Há muitas falas que às vezes eu sinto, falam contra mulheres, contra negros, contra, vai, contra tudo que você possa imaginar. Então, no “horário de trabalho coletivo” se reproduz

também Esse preconceito, essa discriminação, torna-se ódio e aí, esse momento acaba se tornando momento de conflitos, de disputa de ideias.

As principais atividades a gente têm decisões, geralmente, para fazer alguma festa, algum evento, leitura de algum comunicado que venha da Secretaria ou de algum outro órgão. Às vezes (ênfase, demonstrando eventualidade), surge uma discussão, um comentário, uma avaliação que a gente precisa fazer sobre um evento, sobre algo da escola, uma decisão também a ser tomada sobre uma coisa desse tipo.

Pouquíssimas vezes eu tive uma formação continuada no “horário de trabalho coletivo”, mas essas formações que eu tive não foram muito importantes para discutir sobre a minha prática, o que tinha, o que eu tava fazendo ou de que maneira trabalhar, já tive isso anteriormente, mais isso de formação continuada.

Eu acho [a atividade de formação] a mais importante, é o fazer, é o refletir e a ação dentro do “horário de trabalho coletivo“. Então você tem que fazer, né? Refletir e fazer novamente, a ação novamente, que se vai desdobrar nesse “horário de trabalho coletivo “ e esse momento tinha que ser garantido dentro de “horário de trabalho coletivo “ porque a gente não tem muita reflexão.

A inclusão é um dos temas que é tratado no “ horário de trabalho coletivo“ e aí eu faço essas discussões com os professores que é praticamente para falar com eles sobre o atendimento especializado, a inclusão das crianças com deficiência na escola, então eu tenho, é minha competência dentro do que eu tenho que fazer, na minha prática eu tenho que discutir e promover e garantir esse momento meio de conexão.

Dentro dos temas tratados a gente tem, ultimamente, a gente tem conversado bastante sobre o papel do brincar na escola que foi por conta da Semana do Brincar e os professores participaram de formações na rede e aí trouxeram as discussões sobre o que eles perceberam, ouviram ou sentiram, aí teve uma discussão sobre o brincar.

Difícilmente a gente tem discussões sobre um outro tema na escola hoje. Eu já tive sobre vários outros [temas]quando a gente discutiu temas como inclusão escolar. Já discutimos temas de práticas, melhores práticas, sobre avaliação... a alfabetização, também bastante. São temas que eu já tive durante o meu trajeto aí.

Temas que faltam tratar são realmente éé... aqueles como a Educação Especial hoje ela é vista, é um tema importante. Temas como dificuldades de aprendizagem que são muito pouco abordados dentro da escola também. Eéé.... Práticas mais inclusivas porque a gente continua vendo práticas que excluem dentro da escola.

Vou dar um exemplo aqui para ficar mais claro, né? Nós tivemos agora na semana de ensaios da festa junina crianças que receberam ou não autorização para dançar. Então as crianças, dentro da aula, muitas crianças queriam dançar, não poderiam dançar na festa porque as mães não tinham autorizado e estavam no seu horário de aula e isso dentro de uma escola pública. Então assim: qual que é o papel da escola pública? Também acho que é importante discutir o Currículo, falta discutir o Currículo, o que nós vamos trabalhar, de que maneira como, essas são discussões que deveria ter e não têm.

Eu já falei um pouquinho do processo de exclusão do currículo que a criança fica de fora da atividade que é uma atividade curricular porque a mãe não autorizou. Então assim, eu acho que durante o momento de aula

Se a gente dá uma aula para uns e para outros não, a gente tá excluindo a criança. Então, essas são questões que deveriam ser discutidas dentro do “ “.

Em relação à educação especial, entender que a educação especial ela não é substitutiva, ela não substitui a educação básica. Hoje é assim que se prevê na lei e infelizmente na escola ainda se tem uma ideia forte de que a educação especial precisava ser substitutiva numa sala de educação especial onde ele vai ter as aulas que ele tem e não se compreende o papel do AEE quanto à educação complementar, né?

Esse é um papel forte [discutir grandes temas da educação no horário de trabalho coletivo, aprofundando-os].

Fora isso, como eu já coloquei, a questão das desigualdades, também. Na escola em si como isso vai ser trabalhado em Artes, a Educação Física ou o inglês, como é que elas [essas áreas] vão articular junto com as demais aulas. Como nós vamos trabalhar a alfabetização das crianças, refletir sobre o fazer. É, isso deveria ter dentro do “ horário de trabalho coletivo“. Da gente discutir como é que a gente pode promover o trabalho desse currículo dentro da escola. Então, acho que falta isso[a discussão curricular].

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

Dentro de um dos meus papéis eu também coordeno o “horário de trabalho coletivo “ em alguns momentos, então eu sempre peço para a para que possa me dar um momento dentro desse espaço para fazer as discussões sobre todo processo de inclusão dentro da escola.

Então, meu papel no “horário de trabalho coletivo “ é de contribuição. Às vezes eu vejo que eu poderia fazer parte desse momento, discutir com o coordenador algumas coisas que eu tenho na minha prática. Mas não há esse momento, não tem, eu vejo que, ultimamente, não existe.

E quando, como professor, eu acho que a gente tem de sugerir, tem que discutir determinadas situações da escola que são importantes também nesse momento, para que a gente possa, no que se refere à prática, por exemplo, para que a escola possa garantir o acesso e a permanência, garantir o currículo, e por aí vai.

Pela minha experiência, eu trabalhei numa escola em que o “ “ coletivo era muito organizado, então eu tinha, a gente tinha uma agenda prévia, né? Do que que nós iríamos trabalhar e, por exemplo, a gente percebia na escola que o foco era matemática. Então a gente tava tendo muita dificuldade de trabalhar matemática.

Os professores, sem a coordenação, porque não tinha coordenador nessa época, a gente organizou os nossos encontros de maneira que a gente pudesse discutir como trabalhar a matemática com as crianças.

Cada um trazia as suas experiências. Isso foi muito interessante, uns trouxeram as suas experiências com adição, outros com subtração, multiplicação, outro com trabalho com números e assim a gente conseguiu discutir práticas e trazer vários elementos para esse momento que contribuíram e fortaleceram o nosso trabalho, porque às vezes a gente, o professor, né? Você vai dar uma atividade e ainda não tem claro: Como que eu vou fazer isso daqui? Eu não sei, eu não tou aprofundado nesse assunto, então aí a gente aprendia. A gente ia para a sala e aplicava, depois trazia de novo, o que deu certo, o que não deu certo. A gente começava a ver que deu certo algumas coisas, mas outras não. Depois a nossa experiência foi se aprimorando, a gente começou a trabalhar em grupos e demos continuidade.

Esse é um lugar que eu tive em que eu cresci como professor, porque a gente podia discutir, elaborar as aulas também, o que a gente ia trabalhar de maneira conjunta coisas que, por exemplo, a gente vê que às vezes o “horário de trabalho coletivo” não garante. Né? Fica um pouco fora dessa questão de você refletir essa prática, saber o que você vai fazer. Então, pela minha experiência eu acho que o “horário de trabalho coletivo “ tem que ter esse sentido de participação, de você trazer necessidades, eu acho isso muito importante.

Eu também tive como coordenador, aí não é como professor, a participação de outras pessoas nos momentos de “horário de trabalho coletivo “ também acho que contribui muito, supervisor, de palestrante, eu acho isso implorantíssimo outras funções, outras pessoas nesse momento para que os professores possam conhecer outras realidades que às vezes acham que não estão sendo tratadas, experiências de outras pessoas, um supervisor, outro coordenador, de outras pessoas convidadas na escola também é importante.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

Na relação de trabalho, o “horário de trabalho coletivo” nesse sentido ele contribui para que o professor possa compartilhar experiências e saberes. Então, esse momento é muito importante para isso, é o momento em que o professor recebe o apoio de outros colegas, às vezes também não tem (risos). Mas dependendo do grupo, se o grupo é bem articulado, se a escola tem uma e proposta de integração, quando isso acontece consegue compartilhar saberes e práticas e isso fortalece a escola, o trabalho pedagógico da escola.

Com o aluno, acho que o aluno pode ter acesso a outras práticas, pode ter acesso a outros saberes, a outros conhecimentos e situações. O professor reproduz aquelas práticas de quando ele era aluno, lá na sua infância, refletindo se aquelas práticas foram, aí consegue pensar em outras práticas, outros movimentos, ele consegue assim fazer, fazer uma diferença na escola.

A diversidade de práticas na escola é muito grande, eu vou dar um exemplo os modelos de fila. Tem escolas que reproduzem um modelo sexista, que é um modelo de colocar meninos e meninas, um atrás do outro, né? Na minha escola, uma professora trouxe uma prática muito interessante, um modelo misto, de que a criança fique na posição que ela quiser. Essa prática dessa professora, começou a chamar a atenção de outros professores: — Porque ela está fazendo isso? Ela trouxe um modelo diferente: — Não tou fazendo um modelo sexista, estou fazendo um modelo misto. Essa prática que ela trouxe faz uma reflexão. Traz uma reflexão para a escola que não é preciso reproduzir práticas, pode ter outras formas de ser e agir.

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

Bom, o clima ele é... (risos) como eu aprendi com uma professora minha de gestão: — São as várias relações avivam cada momento. As cores que cada pessoa transmite ali na hora (risos) eu acho muito legal isso, porque um joga um vermelho, outro joga o azul, outro joga o verde e isso que eu sinto no “ “ (relações interpessoais e manifestação de cada um)., eu vejo muita gente indiferente, às vezes vejo gente preocupada e às vezes eu vejo gente interessada, mas são várias pessoas ali.

Depende do momento. E, assim, às vezes, os gestores vão muito para a prática ou autoritária ou para a prática benevolente, nunca reflexiva, geralmente essa prática benevolente: — Bem, agora! Ou: — Tem que ser assim; é o que mais cai no “ “. Porque, às vezes você tem que impor e dizer ao grupo: — Agora todo mundo vai ter que fazer isso! E acabou: — Agora é hora de ouvir e acabou e outras horas não. Você fala assim: —Olha, eu faço o que vocês quiserem.

Agora, a prática reflexiva: — O que nós precisamos construir aqui? Isso é o mais difícil (risos) no “horário de trabalho coletivo “.

Então, geralmente hoje eu tenho observado na escola que eu trabalho que eu não posso chegar diretamente, entre aspas, ao diretor, teria que passar pela coordenadora. Isso os professores todos sentem. Tudo é para a coordenadora e a coordenadora que leva até ao diretor né? É uma prática da escola, cada escola. Como se coordenador fosse o mediador entre o gestor e os professores, porque eles não vêm ao “horário de trabalho coletivo”, não querem resolver isso. Então (risos) tem essa situação lá, imposta às vezes. E, muitas vezes, quando um professor ele passa por cima disso, ele é visto com maus olhos, porque não leva diretamente para o coordenador e vai direto para o diretor.

Eu acho interessante isso.

Bom, eu acho. Quais as s [relações] mais importantes? As mais importantes sempre são aquelas que priorizam o atendimento do aluno. Então assim, o bem-estar do aluno, o bem-estar das pessoas, não é? Eu acho que essas relações que se constroem na escola, essas são as relações que são importantes.

Agora, as que não deveriam, sei lá, nem participar nesse momento são as relações autoritárias mesmo, as relações que menosprezam um, por exemplo, esses dias eu me senti meio excluído (risos). Aliás eu tenho me sentido isso, assim, excluído desse ambiente, porque assim, é como se você fosse ali o professor especialista, mas você não está integrado ao projeto da escola (balcanização invertida, o conteúdo específico não facilita colaboração com iguais, nesse caso, no contexto da escola não há iguais, mas o isoladamente não é de quem se balcanizou por especialidade, mas forçado pelo outro grupo, também balcanizado por similaridade das tarefas educativas, nesse caso pela polivalência).

Eu fico pensando nos professores especialistas [outros especialistas que não do AEE] porque eles também não fazem parte (aqui se balcaniza pela situação de especialista e se inclui no grupo de especialistas de forma mais genérica, o mesmo que ocorre em A1).

Eu acho que a forma como é constituída essas...a nossa carga, o nosso trabalho, jornada, também causa um peso (intensificação do especialista pela forma que não é vinculado à escola), também causa isso.

Então no “horário de trabalho coletivo” nesse sentido [colaboração] que eu vejo é que tem professores que compartilham materiais, tem compartilhamento de materiais e às vezes não (risos). Tem professor que o material é dele, ele que fez, não compartilha nada, né? E, às vezes, muitas vezes, pra se discutir alguma situação que está acontecendo na escola, no ambiente escolar, na sala de aula e, às vezes, os professores trazem informações diversas.

Outras vezes eu vejo também propostas diferentes. Às vezes o professor trabalha em outro ambiente, em outra escola e na outra escola deu certo, de repente, traz aquela prática para outra escola desenvolver aquela prática.

Eu acho que a discussão de situações de atividades são [o tema] os que mais trazem colaboração porque assim a gente pode discutir se aquela atividade é aquela proposta tá legal, tá adequada ou não, para que o grupo possa refletir sobre aquela prática. Assim para que o professor.

Temas Palestrantes é importante também, traz um pouquinho de outra realidade outros olhares, outras reflexões para o grupo. Traz reflexão e traz colaboração, porque o professor acaba trazendo novas maneiras de ser, de fazer, de refletir.

Colaboração no “horário de trabalho coletivo” (risos). Eu falei daquela de matemática que foi uma experiência muito significativa minha, porque naquele momento, complementando, os professores estavam com muita dificuldade de trabalhar as questões de matemática, por onde vamos começar, de que maneira. Então a gente começou a discutir de que maneira a gente achava melhor que se começasse o trabalho com a matemática na escola, né? E, sendo assim, é que a gente começou a perceber que as dificuldades que as crianças traziam no quinto ano, era porque os professores do primeiro, do segundo, do terceiro e do quarto ano não estavam trabalhando adequadamente com as questões de matemática e sobrecarregava o professor do quinto que tinha que trabalhar com tudo.

Então a gente começou a discutir como que poderia integrar essa matéria. Eu acho que essa foi uma das práticas de colaboração que eu tive, assim, mais interessante.

Agora eu tô tentando aqui resgatar alguma (risos) Nada! Eu tô pensando, a de matemática foi muito importante.

Colaborativo [no AEE] eu tive somente discussões a respeito do autismo. Então, os professores perguntaram (balcanização com base no conhecimento especializado) porque estavam com muita dúvida em como lidar ou trabalhar com a criança com autismo na pré-escola e aí eu trouxe algumas reflexões sobre como lidar com essa criança e o trabalho em si.

A gente começou a discussão de como trabalhar com essa criança também dentro da sala regular já que ela tem as suas necessidades específicas e, que são [atividades] interessantes para fazer dentro da escola.

Perguntaram algumas dúvidas e foi organizado algumas palestras onde a gente tá fazendo essas palestras. Eu ainda não consegui terminar com a escola, mas a gente vai seguindo conforme a escola vai demandando aí.

Trouxe práticas, por exemplo, de como elaborar alguns instrumentos, criar algumas situações de rotina para essa criança para que ela possa entender os momentos e as mudanças no ambiente escolar, porque para a criança com autismo isso é importante, ela tem dificuldade com mudanças. Nem todas. Mas ela se perde, então a gente trouxe algumas práticas, como a gente propor, de alguns modelos, modelo Teachh que é um modelo comportamental. A gente trouxe algumas práticas que podem auxiliar e tentando revisitar esse modelo, trazendo também práticas mais reflexivas, onde a gente não possa jogar e generalizar todo o caso de toda criança.

A principal medida para melhorar a colaboração é a extensão da hora em si, ter mais tempo, que esse momento não fosse só de uma hora porque uma hora às vezes é muito pouco tempo (risos) para se discutir, às vezes, depende do momento, é difícil, né?

Ãh! A colaboração eu acho que precisa de ter. Eu acho que precisa ter mais tempo para que os professores possam discutir todas as atividades. Tem que ter esse momento. Discutir, fazer as trocas com os pares e de preferência da mesma modalidade (balcanização) Educação Infantil, Educação Fundamental. Juntar esse grupo para que ele possa se fortalecer, para que ele possa discutir essas práticas dentro desse momento, de conversar sobre esse papel.

Eu acho que uma outra coisa também é que ser um único coordenador, por exemplo, para duas modalidades[educação infantil e educação fundamental Ciclo I]. Isso é complicadíssimo, fica muito mais difícil para o professor ter um coordenador para mais de uma modalidade e facilitaria, em pequenos grupos fazer essa reflexão que é específica [de cada modalidade].

São essas práticas que deveriam ter para auxiliar a colaboração, porque senão ela não vai acontecer a contento. A colaboração espontânea depende muito da relação do professor e da escola e, às vezes, as relações são tão prejudicadas no ambiente escolar que essa colaboração não vai acontecer, por isso que eu acho que a colaboração ela tem que ser bem estruturada, bem colocada, dentro do seu plano, do projeto pedagógico. Dessa maneira, deveria ser bem conduzida.

ENTREVISTA 10 - Transcrição

BLOCO 1 – Percepções gerais do docente sobre horário de trabalho coletivo na escola

É assim, historicamente?

O “horário de trabalho coletivo” é um horário que veio de lutas de professores, professores da rede para que essas horas de trabalho coletivos fossem remuneradas, né? Fizessem parte mesmo da lida, da formação, da jornada dos professores.

Esse “horário de trabalho coletivo” serve para que as pessoas se reúnam, tenham um tempo para se reunir. Tem ummmmmm propósito. Que tenha um propósito, né? Essa é uma crítica que eu faço, tem que ter um propósito, que é justamente ajustar a prática de cada um, de tal forma a trocar experiência e assim.

Olha, eu já participei assim de muitos, quinze anos de experiência, de vários formatos, desde venda de sutiã, lingerie, mesmo venda dessas coisas, Avon e outras coisas mais, até realmente discussão de alguns temas, discussões interessantes, o rumo de como lidar, de repente, como eu tô lidando com aquela turma e o que está dando certo, o meu colega tá sofrendo pra caramba, como que junto a gente pode fazer alguma coisa com aquela sala que é mais difícil e tal.

Então assim, eu já vivenciei de tudo. Agora, o ideal, realmente é que tanto a formação em serviço, que é a proposta eu acho, né? Tanto a formação em serviço quanto a troca de experiências que é uma coisa válida também.

Se for para realmente fazer uma formação, duas horas, três que sejam (o pessoal que tem jornada maior tem o terceiro horário também) eu acho que é um tempo reduzido pra você fazer uma atividade, né? Se fosse realmente para você fazer uma atividade séria de formação, de troca de experiência, assim, teria que ser duas vezes por semana de duas horas, aí nós começaríamos a conversar melhor.

[Se fossem quatro horas]. Em duas horas apresentaríamos os textos, outras duas horas seriam para debate, pra traçar um plano de ação para aquela escola, daquela realidade escolar e tal.

Então poderia ser um período maior.

Atualmente eu me sinto melhor. A coordenadora lá da escola tem um trabalho. Tem apresentado documentários, um documentário muito interessante sobre adolescência que eu achei bacana, assim, né? O que passa na cabeça daquele menino, daquela menina. Então, achei interessante, um ambiente humano e tal.

Eu tenho achado interessante. Agora nós estamos num outro ciclo que é o ciclo de Educação Especial, então nós vamos ver a legislação, até fazer uma crítica do nosso atendimento da Educação Especial, porque Educação Especial não é simplesmente atender o

menino, naquele momento dar uma folha para ele pintar, é muito mais que isso, atender melhor os alunos que têm essas necessidades especiais.

É lógico que vai dar uma base boa, tanto a legislação quanto os textos de apoio que a coordenadora tem nos fornecido.

Então eu posso dizer que hoje eu me sinto muito melhor.

BLOCO 2 – Percepção do docente sobre a realização do horário de trabalho coletivo

Na nossa realidade até a diretora, a coordenadora pedagógica, a diretora, sempre que possível a diretora está presente e a coordenadora pedagógica do ensino fundamental e a do médio.

Elas fazem juntas, porque a nossa escola tá tendo uma transição lá, mais do ensino fundamental para o médio, já não têm tantos professores do fundamental exclusivamente para a coordenadora atender, então a coordenadora do fundamental tem apoiado a do Ensino Médio.

Aí as duas têm feito um trabalho, por isso um trabalho até melhor, em qualidade assim. Então, os professores mais as duas coordenadoras pedagógicas e, sempre que possível, a diretora.

Os professores, às vezes, experimentam mais passivamente o que a coordenadora traz, não é? Ela, da última vez, ela fez uma enquete para saber o que nós gostaríamos de estudar, dentro da proposta de educação inclusiva.

Mas, a princípio era uma coisa mais dos professores, uma coisa que eu experimentei mais passiva. Então nós recebíamos já meio que pronto e essa foi a primeira vez que nós conseguimos decidir algumas coisas.

Então, o papel dos professores que eu vejo agora é mais de dar sugestões e de pedir ajuda para a coordenadora.

E a coordenadora é que vai atrás. Então ela procura, ela pesquisa, quando a gente tem alguma sugestão, manda para ela por e-mail e tal.

A diretora ela vai lá realmente para ver como é que tá tudo. Na verdade, às vezes, eu vejo que ela, meio que, fiscaliza: — Ah, será que tão todos lá? Será que a coordenadora não tá dando presença pra quem não tá? Ouvindo as contribuições. Ela percebe que o grupo tem trabalhado, ficando mais coeso, então ela deixa um pouco de lado essa coisa de fiscalização e passa a participar também, ouvindo os professores, emitindo a sua opinião também.

No “horário de trabalho coletivo” convencional, então, normalmente a coordenadora entrega a ata pra um dos professores que redige a ata da reunião, enquanto isso ela vai desenvolvendo, retomando o conteúdo da última reunião, e ela vai desenvolvendo um assunto, expõe um vídeo, um Power Point, né? Alguma coisa assim nesse sentido.

Da última vez tivemos a presença até de um professor do [órgão de acompanhamento pedagógico]. Ele foi até lá para ver se estava acontecendo o “horário de trabalho coletivo” e acabou participando dele também. O [órgão de acompanhamento pedagógico] pertence ao [órgão superior de gestão escolar]. Esses professores vão para lá, são professores de várias disciplinas, e cada disciplina tem o seu professor do [órgão de acompanhamento pedagógico] e lá atende as necessidades daquela disciplina, como encontros, como formação e tudo mais.

E esse professor de Sociologia, ele foi pra lá para a escola para poder ver se estava tendo o “horário de trabalho coletivo”, se estava tudo certo. E ele participou conosco também e aí.

Então, primeiro tem a parte que é um vídeo ou é um texto e, conforme a coordenadora vai explanando, nós professores também vamos contribuindo, da nossa maneira, ou com leituras anteriores sobre o assunto ou mesmo com casos do dia a dia da escola: — Fulano de tal, a criancinha tal.

Então, é lógico que o “horário de trabalho coletivo” não tem só isso, como eu disse, como é um espaço muito reduzido, e as oportunidades de reunir o grupo são poucas no caso, então, por conta disso, também se faz no “horário de trabalho coletivo” outras coisas no “horário de trabalho coletivo”. Dentre essas coisas que são feitas dentro do “horário de trabalho coletivo”, a colocação para Conselho, a APM e tudo o mais. Agora o que é relevante realmente foi o que eu deixei mais em evidência, né? É a formação do professor, a troca de experiências.

Lá na escola nós já trabalhamos a questão da inclusão, mas trabalhamos a adolescência e, antes disso, nós trabalhávamos alguns textos mais esparsos.

Então ela [coordenação] levou um texto de Paulo Freire para que nós trabalhássemos. Ah! Esqueci o nome do texto. Ela levava alguns textos assim mais aleatórios. Então o que ajudava bastante no trabalho dela, isso no ano passado, né? Eram principalmente essas revistas que a escola recebe, a Nova Escola e aquela revista – não sei, acho que é Pátio Escolar, é Pátio né? - . Então ela vinha com uma xerox ou as revistas se as cópias dessem para todos e: — Vamos lá, vocês leem essa parte, vocês leem essa e a gente comenta.

Agora é que os estudos estão mais direcionados, depois da pesquisa, depois dessa enquete que ela fez conosco.

Acho que [falta tratar] projetos, projetos com os alunos que fazem com que realmente eles produzam, projetos interdisciplinares mesmo. Né? Eu faço um pouco disso, com uma professora de Geografia, mas fora do “horário de trabalho coletivo”. Então a gente senta[para conversar], fora do “horário de trabalho coletivo” e: — Vamos fazer assim? A professora de Português normalmente vai lá também, dar uma força também para a gente. E aí assim, a gente, por exemplo, faz algumas atividades interdisciplinares, usando as nossas disciplinas,

mesmo, né? Pra tratar um tema de História num texto de Português, que tenha alguma coisa de Geografia. A gente sempre tenta fazer essa coisa, assim.

Então, às vezes falta projeto. Falta falar um pouco sobre indisciplina. Não que a indisciplina, para mim, seja, mas eu vejo que tem muitos professores que têm muita dificuldade. De repente trocar um pouco de informação, é um assunto meio delicado esse, sabe? Porque envolve também um pouco de humildade, de cada um, de aceitar o ponto de vista do outro e tal.

Até ponto de vista mesmo, o que pra mim é indisciplina, o que para ele é indisciplina essas coisas todas. Mas eu acho indisciplina um tema que poderia ser falado.

Poderia ser falado um pouco da gestão democrática falar um pouco de democracia, participação, para que isso possa ir ampliando. Temas assim, de participação, de política, temas assim.

Olha, uma coisa interessante e que acho que é uma prova de que o “horário de trabalho coletivo” pode ser um canal também de mudança, é o fato da gente ver que, por exemplo, pensando nessa inclusão, a gente começou a trabalhar diferente, já surtiu algum efeito assim. Tem um garoto lá que tá no segundo ano, ele não sabe ler, tem uma série de problemas familiares e ele tem uma dificuldade muito grande de concentração. Ele não tem laudo, ele aparenta ser especial (risos) e eu vi uma mudança na maneira, até mesmo como eu vejo, como os colegas vem aquele menino. Por duas vezes, eu sentei com ele, e eu percebi que ele compreende o que eu explico, ele não consegue compreender a totalidade, mas ele pega, um pedacinho do que eu consigo, do que eu explico na sala de aula e ele consegue, de repente, fazer um desenho com outro significado que não seja uma árvore e uma casinha. Em mim, fez a diferença, saber um pouco mais sobre o assunto, saber como lidar com isso.

Eu acho que o “horário de trabalho coletivo” sim é uma maneira de atingir, de alertar o professor sobre.

BLOCO 3 – Percepção do docente sobre a sua ação no horário de trabalho coletivo

O meu papel é fazer mesmo formação e defender esse horário, para que ele não seja só um horário de: — Vamos agora para os informes da direção, para os informes do [órgão imediatamente superior à escola no sistema no qual trabalha] – Agora tal, tem que passar a nota até tal... Assim, há coisas que podem ser escritas e entregues para nós. Fazer desse horário, um horário produtivo.

Olha, o “horário de trabalho coletivo” é uma oportunidade de você conhecer os seus parceiros também. Impactou muito a minha ação profissional, o momento que você chega numa escola, que você não conhece ninguém, não sabe quem são seus pares. Sei lá, o “horário de trabalho

coletivo” dá essa oportunidade também, de fazer um entrosamento, e a partir desse entrosamento, é claro que existem pessoas com quem você vai ter mais e menos afinidades e, a partir, desse primeiro contato, você acaba vendo quem são as pessoas com quem você pode ter uma proximidade, como foi o meu caso com alguns professores, alguns colegas.

A primeira experiência que eu posso relatar, eu posso falar da prova específica. Nós fizemos uma prova com vários professores, até Matemática se envolveu. Então pegaram uns temas de História, na ocasião eu estava trabalhando com a oitava série. Uns temas de História: Nazismo, Fascismo, Comunismo e tem um outro, Brasil... então nós fizemos as caixas de pizza e cada uma das oitavas séries tinham que pegar um kit daquele, dentro daquele kit havia desafios de Português, Ciências, Matemática e História. E os desafios não eram de escrever nada, você não podia escrever, então, isso gerou uma coisa muito até maior que a Mostra Cultural. Eles fizeram, os alunos fizeram um esforço. Eles tinham que fazer cordel, tinha os desafios e dentro daquela disciplina o tema era tal, mas, tinham desafios dentro de cada disciplina, tinham que trabalhar. A caixa de pizza tinha tinta, tesoura, cola, todos os materiais que eles precisavam para fazer os desafios. E aí assim, isso surgiu de um “horário de trabalho coletivo”, nós távamos sem fazer nada naquela ocasião, então: — Vamos fazer alguma coisa juntos? E ali surgiu a ideia da prova esquisita, dali que surgiu.

Uma outra experiência, pode ser esse ano mesmo, a Mostra Cultural, chama-se Projeto Origens que começou com uma professora, a professora de matemática, e aí isso atingiu o grupo todo, começou por ela, entendeu? E foi ampliando. Foi a pesquisa pelo leite, o aluno podia pesquisar, a logística era assim, você tinha que dividir, cada turma em duas partes, e eles decidiam como queriam expor, o que eles queriam expor, pelo leite, eles iam explicar, teve grupo que explicou a história do teatro, fizeram uma maquete expressando a história do teatro, eles fizeram várias coisas para expressar o que era o teatro e um outro grupo fez a história do guarda-chuva. — Sabe? A gente não tem nada pra fazer, então vou fazer isso. Teve um que falou do skate, e eles fizeram da história do que eles quiseram, introduzindo conceitos de cada disciplina. Foi muito legal isso.

BLOCO 4 – Percepção do docente sobre os resultados do horário de trabalho coletivo

Então, é justamente esse entrosamento entre nós, e, sei lá, no fim das contas tem o aluno, né? É claro que você tem professores mais envolvidos. Essa é a minha visão, então, a gente nunca tá sentado para ficar falando mal, tem períodos que você entra na escola e realmente e cada período parece uma realidade mesmo. Então, os professores eles tão falando mal: — Ah! Fulano namora com ciclano, mas, na minha vivência, isso tem que ir para outro lado, para um

lado mais positivo, tipo entrosamento e amizade mesmo. E até assim, em busca de soluções. Então tinha uma turma que era muito difícil e aí: — O que que a gente pode fazer com eles?

Eu propus que a gente fizesse uma coisa bem simples, que a gente mudasse o layout da sala, que mudando o layout da sala, você, os meninos começaram a ser menos agressivos. A gente fez o que? Colocou as carteiras em círculo e a carteira do professor no círculo deles. Não tirou, não fez uma diferença assim. Então foi mostrado que somos todos seres humanos, estamos aqui para trocar alguma coisa e isso foi suficiente, parece incrível, mudar o layout da sala foi suficiente para que a sala tivesse um rendimento diferente.

É bem interessante. E é assim, buscar esse tipo de solução, entendeu? Propiciar ao aluno ter um rendimento melhor.

BLOCO 5 – Percepção das relações entre o horário de trabalho coletivo e a colaboração

Nessa parte das políticas públicas, das resoluções, sei lá, seria realmente aumentar um pouco o tempo do “horário de trabalho coletivo”. Acho que isso, isso poderia sim, auxiliar os professores a se envolverem mais, a criarem mais possibilidades para o atendimento ao aluno.

Eu acho que o “horário de trabalho coletivo” duas horas por semana, que nem são horas, são cinquenta minutos. Duas de cinquenta minutos por semana ou três, eu acho que isso é pouco, você não consegue acompanhar um raciocínio assim, então, se fosse, por exemplo, duas horas de estudo, por exemplo, isso já ajudaria bastante.

Seria ainda a parte da consciência também: estamos aí, o “horário de trabalho coletivo” é inevitável, vai acontecer com a sua participação ou não, seria mais essa coisa de conscientização mesmo, do colega, do professor, e de saber: — Olha é um espaço que precisa ser respeitado, às vezes falta um pouco disso também da parte dos professores.

E assim, da parte da coordenação, eu vejo que a nossa coordenadora está indo por um caminho legal. Consultar mesmo os colegas porque é assim, de repente eu vou propor: — Vamos falar todos de democracia. Quando na verdade a gente tá naquela escola numa discussão anterior, é a indisciplina (pausa). De ouvir o professor para saber a realidade, a necessidade da escola, do grupo de professores, o que eles querem, o que eles estão mais precisando na sala de aula, para que eles se sintam discutindo, tomar algumas atitudes e tal.

Eu tenho colegas em outras escolas e a gente conversa de escola, não tem jeito, então eles dizem, a coisa mais entediante, é ficar lá esperando os minutos acabarem e eles acabam. Quando no nosso caso, as discussões estão tão acaloradas que a gente não sente passa. Quer dizer, os professores que eu conheço dizem que se é para ter o “horário de trabalho coletivo” desse jeito, melhor que seja a distância, outros dizem: — Eu preferia nem ganhar esse

dinheiro se fosse para ficar assim obrigatório, esperando a boa vontade da coordenadora dispensar.

APÊNDICE 3 – CATEGORIZAÇÃO

CATEGORIAS	
SIGNIFICADO	
	Formação docente
	Instrumentalização da prática docente
E1	Essas formações [convênio pedagógico para produção material que o sistema de ensino onde trabalha adota] são muito mais interessantes[do que o horário de trabalho coletivo]. Eu aprendo muito mais ali a compor a minha aula. [...]. Na verdade, ele serve mais para eu poder me planejar mesmo melhor [...]nessas pautas tem muitas coisas de planejamento mesmo, que nós precisamos respeitar. Isso me ajuda a me organizar. [...]no andamento das aulas em si eu não vejo muita colaboração. Falta um pouco disso nos[formação participativa] no “horário de trabalho coletivo”.
E2	O que está sendo dito, assim, para a gente estar até reciclando nossa maneira de lecionar. [Trazer o que aprende] nos cursos que você participa, faz faculdade, faz outras modalidades de curso. [...]o objetivo maior é preparar o professor, ajudá-lo, auxiliá-lo Aplicando as atividades que a gente recebe como sugestão. Então, você tem que aplicar para ver se aquilo que você viu, que o coordenador pedagógico ou até outro professor sugeriu e diz que está certo, você tem que aplicar[...] [...]para depois você voltar para o grupo, consegui por tais motivos, não consegui por tais motivos para ver qual foi o erro até se o erro foi meu, por não ter aplicado da forma correta, ou se é só uma atividade que em determinada sala ainda não dá para dar. [...] como vamos dar uma história? Então têm várias maneiras, se só conta, se dramatiza e aí tem aqui tem o aventalzinho, eu já tinha ouvido falar disso, mas aplicado não [...] . Quando a gente viu aqui, eu apliquei na sala, foi muito legal. Outra atividade foi de pintura. Discuti na sala [dos professores] no “horário de trabalho coletivo”. Apliquei na sala[de aula]. Dar pedaços de barbante para a criança, desenhar no ar e falar o que está criando, no chão, e foi legal, bem interessante... [...]pondo em prática, não adianta só escutar, fechar o caderno e depois voltar para a sala de aula do mesmo jeito como você estava, sei lá, há dez anos atrás, no caso que eu já tenho muito tempo.

E3	[...] a gente trabalha não só livros, também vídeos, conferências, às vezes, faz alguma formação fora da escola, né? [...] o objetivo é você fazer uma reciclagem em si da parte pedagógica. [...] na verdade é uma jornada de formação, o objetivo dela é formar, que tipo de formação? É dar auxílio para que o professor possa trabalhar, né? Então eu acho que as leituras são importantes naquele momento.	[...] trazemos os problemas da sala de aula, é o momento em que a gente faz, vê o que tá acontecendo ali.
E4	Às vezes algum momento de formação acontece, bem raramente, mas acontece um momento de formação. [...] elas [algum “horário de trabalho coletivo”, a pedido da diretora ou da [coordenação pedagógica], essas professoras [de inclusão] vem na escola trabalhar formação, então uma professora que está com dificuldade em trabalhar com um aluno autista, e daí a formação acontece com o grupo todo, não é só com aquela professora. [...] então ela vai falar das características, dos pais desses alunos, a questão do luto, então ela vai trazer uma série de conhecimentos e compartilhar com o grupo para aumentar o conhecimento e também para diminuir a angústia [...] dos professores que não conseguem ter resultados positivos com o aluno por causa da deficiência. Os temas são pertinentes ao trabalho, àquilo que deve ser tratado. [...] os professores alfabetizadores do primeiro ciclo: primeiro, segundo e terceiro ano) estão fazendo o PNAIC que é o projeto federal de alfabetização, eles, muitas vezes [...] vai ser colocado esse tema, socializado para todo mundo o curso por esses professores que estão fazendo [...]	[...] são os recados [os temas] uma reforma no parque, na quadra, algum curso que o professor está sendo convidado a participar, esses informes gerais da parte administrativa vamos dizer assim, de algum horário, alteração de algum horário, ou não, a própria organização dos professores que não estejam conseguindo cumprir algum horário, sei lá, de merenda, de lanche, enfim, tudo isso é trabalhado ali no “horário de trabalho coletivo”.
E5	[...] e trocar experiência também [horário de trabalho coletivo]. Acho que a gente tinha que ser um profissional mais avançado, [...] esclarecido melhor para que a gente possa abrir conhecimento [...] partir em busca de alguma coisa, de material, em busca de conhecimento.	[...] porque quando é direcionado para o que é necessário para o professor. Está com um problema, o “horário de trabalho coletivo” tem que ser parado, problema ser solucionado. Para estudar os casos, para poder melhorar a dinâmica da sala de aula Os professores da ativa, eles vão pegar o que o coordenador tá transmitindo para poder repassar em sala de aula. O montar as atividades é muito importante [...] é muito importante [...] montar a atividade... A nossa coordenadora procura enfocar nas atividades, até tenta solucionar algumas coisas [...] [...], mas assim, é muita teoria, a gente precisa mais a prática [...]
E6	[...] porque a gente não tem isso [tema gestão da sala de aula]. Você vai fazer um concurso público [...]. Se não tem, nunca é gestão de sala de aula no	É um momento[o horário de trabalho coletivo] que estão todos os educadores juntos recebendo muita informação [do órgão superior].

	concurso? Então a gente não tá preparado.	
E7	[...] por conta [a implantação do horário de trabalho coletivo] da formação de professores. [...] é voltado para a formação. Tem texto, tudo na formação de professores. [...] eu aprendo bastante, traz assuntos significativos. Quando eu acho importante levo algum texto, um material que eu tenha lido para ser dividido, compartilhado com os colegas. [...] eu acho importante o impacto como um impacto de formação mesmo. Para que sejam discutidos alguns assuntos, principalmente temas atuais da educação. [...] deveria ser usado para a formação, pra reflexão mesmo... Então eu acho que o papel do professor aqui é o de ter os olhos para a formação, não sei, a importância da sua formação. [...] e tem professores que querem trazer algum assunto sobre a sua formação. [...], a discussão de algum artigo [...] o espaço de formação, eu tô me relacionando com o outro professor Eu vou para o “horário de trabalho coletivo” como se estivesse indo para uma sala de aula, para aprendizado. Então eu acho que tudo que é bom, consigo filtrar, é lógico que a gente filtra. Eu sempre fui muito questionadora, sempre gostei de aprender, eu me sinto muito à vontade... [...] eu olho para ele [o “horário de trabalho coletivo”] como uma parte da minha formação, aí é o momento em que eu tiro as contribuições para aplicar na minha sala de aula. [...] priorizar a formação de professores.	[...] levo as minhas dúvidas, as minhas dificuldades para serem discutidas A discussão, por exemplo, eu trabalho com alfabetização, então a gente traz o assunto da sondagem, traz as sondagens dos alunos para serem avaliadas com o olhar de outros professores. E assim, sempre tem questões inovadoras, o que está divulgado pelo [órgão superior], algum projeto novo... São feitas as análises, sondagem, conversado sobre o mapa classe, questões mais burocráticas, mas ligadas à prática do professor, também rotina, planejamento... Às vezes é muito bom, mas na sala de aula não se aplica, para aquele determinado aluno ou aquele determinado grupo a gente não consegue trabalhar da maneira homogênea [...] No momento que a gente tá discutindo alguma coisa que, de fato, tá relacionada ao aluno. Agora, eu percebo que há um pouco mais de desinteresse quando o assunto é mais geral, quando traz algum texto para ser discutido, um teórico, por conta disso, como estamos na [rede na qual trabalha] discutimos muito os textos da [autora de referência da rede na qual atua] e aí você percebe que as pessoas parecem que estão se dispersando, porque não tá falando do problema dela, da realidade dela. Eu percebo muito essa diferença, quando você tá falando da sua realidade o interesse é maior.
E8	Uma forma de debate [...] Trazem as experiências de sala de aula e trabalham mais o subjetivo mesmo, o pessoal [interpretação pessoal da realidade da sala de aula], o debate. [...] é como se eu tivesse voltando para a sala de aula numa universidade naquele momento. [...] a gente trabalhou, gestão, como trabalhar em sala de aula, ou seja, como abordar o aluno, motivar o aluno, uma parte de gestão. Outra [atividade] é apresentar, por exemplo, o Professor Pasquale ensinando o professor a abordar o aluno para produção de texto, para trabalhar texto, até mesmo para fazer uma prova, no caso a Prova Brasil. [...] avaliação geral.	Muitas vezes uma forma de agregar as informações, do que vem do [órgão superior] e tudo isso, para que a gente possa tá trabalhando em sala de aula Os professores [...] são pessoas que vão acatar essas determinações ou então implementar as ações. [...]trabalhando atividades, como já aconteceu, a coordenação trazer atividades pra gente Eu me sinto como se eu tivesse trazendo a sala de aula, retirando informações para o trabalho mesmo A matéria em si, é trabalhada, mas nem tanto quanto a disciplina dos alunos, a obediência em sala de aula, sair e entrar na sala, a forma de abordar a relação entre aluno e professor. No “horário de trabalho coletivo” é tomado muito tempo quanto à disciplina do aluno, comportamento do aluno.
E9	[...]Também como um momento de reflexão também das práticas que acontecem na escola. [...]deveria ser um momento de formação, eu acredito que deveria ser um momento de formação realmente, e, como diz a proposta, um	[...] me sinto ouvindo os recados. [...] se torna um momento de dar um recado, um momento de falar de coisas, mas aquilo que a gente está ali precisando falar, às vezes precisando discutir na escola não se fala

	momento de formação continuada. [...]momento, que deveria ser um momento de formação Pouquíssimas vezes eu tive uma formação continuada no “horário de trabalho coletivo”, mas essas formações que eu tive não foram muito importantes para discutir sobre a minha prática, o que tinha, o que eu tava fazendo ou de que maneira trabalhar [...]já tive isso anteriormente, mais isso de formação continuada. [...] a mais importante [a atividade de formação], é o fazer, é o refletir e a ação[...]. Então você tem que fazer[...]. Refletir e fazer novamente, a ação novamente, que se vai desdobrar nesse “horário de trabalho coletivo” e esse momento tinha que ser garantido [...]porque a gente não tem muita reflexão. [...] os professores participaram de formações na rede e aí trouxeram as discussões sobre o que eles perceberam, ouviram ou sentiram, aí teve uma discussão sobre o brincar. [...] quando a gente discutiu temas como inclusão escolar. Já discutimos temas de práticas, melhores práticas, sobre avaliação... a alfabetização[...]. Depois a nossa experiência [trabalho conjunto para projeto de matemática que narrou] foi se aprimorando, a gente começou a trabalhar em grupos e demos continuidade.	[...]às vezes o professor quer utilizar [o horário] para fazer uma atividade [...] elaborar uma atividade. [...]ele quer cortar papéis, ele quer fazer um brinquedo para as crianças. (E9)
E10	[...]o que é relevante [...]. É a formação do professor, a troca de experiências. [...]Jou com leituras anteriores sobre o assunto ou mesmo com casos do dia a dia da escola: — Fulano de tal, a criancinha tal. O meu papel é fazer mesmo formação e defender esse horário[...].	
Contribuição construção da profissionalidade		Contribuição para Projeto da Escola
E1	[...] agora na questão organizacional sim, tem colaborado para que eu consiga [...] me organizar bem, essa questão de planejamento, de calendário [...] esse tipo de coisa tem colaborado bastante o “horário de trabalho coletivo”.	[...] no “horário de trabalho coletivo” dá para a gente realmente sentar e planejar melhor algumas datas que a escola precisa cumprir dentro dos dias letivos, então tal dia tem Conselho, reunião de pais, essa pré organização é importante para organizar as aulas a partir disso.
E2	Assim, a questão da arte, a questão do movimento, a questão das brincadeiras, porque na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] não é brincar somente. [...]. É um brincar aprendendo, eu acho essa parte importante, porque nós professores já temos a outra parte nós já temos, a alfabetização que cada um dá de um jeito, na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha].	[...] ter uma meta [cada docente] conhece uma parte [discentes antigos da escola], outra parte é nova, o que a gente quer, vamos elaborar, qual é a meta para esse ano, o que vamos ler, que atividades ao longo do ano vamos trazer. o nosso XXX [projeto pedagógico na rede na qual atua], ter uma meta, o que a clientela está precisando.
E3		[...]nós temos alguns livros que nós escolhemos como base teórica do trabalho que a gente tem e a gente sempre pensa no programa da escola.
E4	[...] a [coordenação] deveria de ser aquela parceira mais experiente do grupo... [...] sabendo com antecedência de todo o andamento da escola. Então, eu acredito que a gente planeja melhor e o impacto é positivo, você	[...]porque nesse horário você fica sabendo o que está acontecendo na escola, porque você está na sala de aula e não está sabendo de todo o movimento que está acontecendo na escola. [...] todo o grupo está lá e a gente fica sabendo de

	planejou	tudo de todos os projetos, de tudo que está acontecendo na escola. Então, tem um impacto positivo, que é para a gente prestar mais atenção também nas questões que estão ocorrendo na escola....
E6	Quando eu comecei a atuar [no sistema de ensino no qual trabalha] ninguém me ensinou nada: — Vai ali para aquela sala e dá aula. E eu não sabia o que tinha que fazer, não sabia nada, ninguém me ensinou.	
E7	[...]é um ambiente onde estão sendo trazidos alguns assuntos, principalmente, importantes para a minha docência. [...] em primeiro lugar, o professor tem que saber qual é o seu papel primeiramente dentro de uma escola e depois, dentro de uma sala de aula. [...] esses temas [os tratados e os que falta tratar] são importantes para que o professor tenha consciência de quem ele é, qual é o papel dele, o que está fazendo ali dentro daquele ambiente. Também olho para a minha sala de aula e vejo o que não deu certo para levar para o “horário de trabalho coletivo”, então eu acho que faz parte da minha base...	[...] porque a escola funciona daquela forma [o horário de trabalho coletivo” como espaço de reflexão sobre] Fui chamada num “horário de trabalho coletivo”, pra poder trazer todas essas informações, trazer a minha prática [de pesquisadora estagiária na escola], o que eu estava vivenciando e tudo mais. [...] — Nós vamos fazer isso, para a escola vai ser bom, porque para os alunos vai ser bom. [...] hoje eu vejo a escola dessa forma, eu acho que o coletivo [do conjunto escola] mesmo perdeu a força.
E9	Ele [o docente]deveria buscar, quem sabe nesse horário ele deveria buscar, de alguma forma, fazer com que esse “horário de trabalho coletivo” acontecesse para a sua própria formação, para o seu próprio crescimento porque senão.	A hora-atividade surgiu como uma necessidade de a escola de poder discutir o seu trabalho pedagógico, de elaborar a sua proposta de melhor maneira. [...] poder verificar se o projeto pedagógico da escola, ele contempla inúmeras práticas também.
E10	Agora nós estamos num outro ciclo [...] Educação Especial, então nós vamos ver a legislação, até fazer uma crítica do nosso atendimento da Educação Especial[...]. [] o que ajudava bastante no trabalho dela [...]a Nova Escola e Pátio. Então ela [coordenação] vinha com uma xerox ou as revistas se as cópias dessem para todos e: — Vamos lá, vocês leem essa parte, vocês leem essa e a gente comenta.	[...] pra traçar um plano de ação para aquela escola, daquela realidade escolar e tal.
Direito / conquista		Dever/ Necessidade
E1		[...] tá todo mundo ali preocupado em voltar para casa do que em construir alguma coisa interessante que vá colaborar para as nossa aulas, aproveitamento da escola de forma geral [...] na verdade, a gente tá lá porque a gente é obrigado cumprir aquele horário, senão a gente perde dinheiro.
E2	[...]é um horário que os professores lutaram e conseguiram, não tem dessa não (referindo-se a eventuais críticas que as pessoas fazem). Esse horário já vem há muito anos, não é dessa gestão. Estou nesse horário desde quando tinha a nomenclatura de XXX[...]. Há muito tempo já vem mudando a nomenclatura, mudando opções de horários. A [denominação na rede em que trabalha] continua a mesma coisa de quando eu ingressei, só mudou a nomenclatura.	
E5	O “horário de trabalho coletivo” é um apanhado muito bom, uma conquista muito necessária, e, foi	O “horário de trabalho coletivo” é um tempo necessário, só a hora-atividade como existia era

	durante muito tempo batalhada por nós e, devia, deve continuar sendo esse espaço para o professor conseguir crescer...	pouco tempo, muitas vezes, a gente via o professor correndo com um monte de coisas para casa, não dava tempo na escola, trazia serviço para casa, tantas escolas, já no “ horário de trabalho coletivo “ dá tempo de organizar tudo isso.
E6		[...]fazendo planejamento, levantando algumas questões, eventos, que nem quando tem feira cultural, quando tem algum campeonato, até para organizar [...] para definir a pauta, pauta não, definir a reunião de pais, o que vai ser dito, até para atender os pais também, chamar os pais dos alunos para conversar nesse horário, é um horário disponível para os pais virem falar sobre os filhos. E o negativo é esse, nesse sentido, de que não tem foco, é um negócio que é assim, a gente tá, obrigada a tá aqui, que nem aluno que está obrigada a estar na sala de aula, tem que cumprir aquele horário, independente do que aconteça. Passividade, tédio. Louco[o professor] para ver o tempo passar logo e se livrar daquele momento.
E7		[...] Às vezes você pensa que a dinâmica vai ser de uma forma e acaba sendo de outra. Mas eu, eu acho importante [...], mas em alguns desses momentos [os horários de trabalho coletivo] são para cumprir aquelas duas horas que você tem que ficar na escola.
E10	O “horário de trabalho coletivo” é um horário que veio de lutas de professores, professores da rede para que essas horas de trabalho coletivos fossem remuneradas, né? Fizessem parte mesmo da lida, da formação, da jornada dos professores.	
Obrigação moral com os discentes		Obrigação formal e normativa
E1	E o trabalho do alfabetizador tivesse ali ligado ao trabalho do professor [especialidade que leciona] e também ligado ao trabalho do professor [outra especialidade correlata na rede na qual atua], porque isso ia facilitar a aprendizagem da criança. [...]o ideal é, na colaboração entre os docentes haver diálogo. A partir desse diálogo construir aulas onde os alunos consigam aprender melhor, de maneira mais coesa, é isso.	[...]na verdade a gente tá lá porque a gente é obrigado cumprir aquele horário [...]porque a coordenadora me dá um papel.
E2	[...] discutir produto final que é a criança, melhorar como vai trabalhar, como desenvolver projetos. Eu acho que atividades [temas principais]. [...] que vá trazer uma melhora significativa para o aluno, naquela, principalmente a idade que estamos (faixa etária dos alunos) eles têm uma energia muito grande, então você tem que estar sempre se reciclando, não pode dar as mesmas coisas. é o brincar dirigido, o brincar livre, toda essa parte que vai desenvolver a imaginação, a inteligência né? Deles. [...] eles adoram surpresa, eu contei a história[...],	

	depois contei de outra maneira, só pegando o livro sem o avental, se interessaram teve muito entusiasmo. Eles compararam de várias maneiras, se interessaram. [...]foi bem estimulante para eles.	
E3	[...]se a criança, se ela percebe, se você não tá seguro do que tá fazendo, a criança percebe e vira uma bagunça [...] [...]não tivemos um problema, principalmente porque nós todos, cada um se incumbiu da sua função, foi lá e fez o que tinha que fazer O “horário de trabalho coletivo” é legal por causa disso [...] vai fazer uma Feira Cultural ou alguma coisa fora da sala de aula com os alunos funciona, porque todo mundo ajuda, a gente divide por tarefas.	[...]a gente procura sempre trabalhar como o tema principal do projeto educativo Por exemplo, na minha escola, esse ano [...] o nosso tema principal são as diferenças. Então às vezes a gente escolhe dependendo do problema principal da escola, aí foca-se naquele problema.
E4	[...] saber o que está acontecendo na escola, passa também mais segurança para os alunos... [...]ele vê, que é viável, que é significativo para os alunos dele, a coisa vai, acontece, um colega colabora com o outro e tudo dá certo. [...] que não vê aquilo significativo para aquelas crianças	[...]muitas vezes o “horário de trabalho coletivo” definha, vamos dizer assim, nem sempre acontece aquilo que tem que acontecer que é o desenvolvimento do trabalho pedagógico.
E5	[...] porque a criança precisa de atividades, eu acho que uma atividade é fundamental, é importante. [...]organizar as atividades com foco no seu aluno no “horário de trabalho coletivo”. “Fica melhor preparado[reflexo nos alunos].” [...] tem que brincar, mas tem que aprender, desenvolver, que a vida não vai ser só brincar.	[...]. Existem profissionais que não tão nem aí. Aham que o “horário de trabalho coletivo” é um horário para receber um pouco a mais[de salário] e não pra estudar ou que estudar é chato, que não tá levando a nada[...]
E6	[...]fala-se de quase tudo, menos dos alunos. É muita preocupação de fofoca, ali fala assim: — Mas também a mãe de fulano quando vem aqui, com uma mãe daquela como é que faz? Então tudo girando em torno do aluno, não é bom: —Porque o aluno não tem uma boa família, uma formação familiar... É raro ver um professor que fala que está preocupado, quando tem um que tá, os outros já justificam que aquela pessoa meio que não tem futuro, anda com má influência, usa droga, muito errado. Os poucos momentos que eu tenho [...]. Eu trago essa questão do aluno, da gente não tratar a eles dessa forma [se referindo à atitude de desvalorização do aluno] como se ele fosse um marginal para sempre[...]. Tem que ter um olhar diferenciado. Que o aluno tem os problemas dele e a gente tem que conhecer... Eles [os outros docentes] nunca falam: — Olha seu filho tá difícil, mas não desiste, ele tem potencial, acredita nele, procura achar um lado bom. [...] o pai vai: — O seu filho não faz a lição, o seu filho, o seu filho só sabe ficar no celular, ninguém mais suporta o seu filho, porque ele não presta, anda com mau elemento. [...] Às vezes tem pai que sai chorando, que fala:	Tempo de vida perdido [...], eu vou para cumprir o horário Não falamos da escola [no horário de trabalho coletivo com grupo menor] e quando é o grupo grande, que são dois “horários de trabalho coletivo” fica muito perdido As pessoas [...] não tem foco, eu sinto assim, não tem um foco, então ficar duas horas, período de duas aulas sem foco, então é um tempo, um tempo desnecessário. Ah! Tem também o preenchimento da, como chama aquele negócio? Não é diário, é [legislação sobre recursos de avaliação no sistema no qual atua]. Aí fica preenchendo [legislação sobre recursos de avaliação no sistema no qual atua], e se tem olimpíada de Matemática, fica corrigindo prova...

	— Ai, meu Deus! Eu não sei o que fazer! Dá dó, dá dó. [...] são muito impiedosos [...] muito desagradável. O professor ficar falando de um filho, não serve pra nada... [...] A gente [os docentes] fala que está aberto, mas a gente humilha o pai e o filho.	
E7	[...]porque os alunos são tratados desse jeito[o horário de trabalho coletivo” como espaço de reflexão sobre] Eu percebo que o grupo tem um pouco mais de motivação quando a gente tá falando dos problemas da sala de aula [...]as pessoas participam mais quando você está falando dos problemas dos alunos, [...] analisando a minha sondagem [...] que eu não tou conseguindo identificar a concepção desse aluno.	Eu não vejo aquele espaço [o horário de trabalho coletivo] para nós professores, para você só trazer o lado negativo, eu acho que tudo tem um lado negativo e um lado positivo. Muitas vezes a troca entre os pares acaba não se dando de uma forma tranquila, por conta dessas questões [uso do tempo para debates inoportunos].
E8	o professor conhecer o aluno, ter uma visão do aluno de uma forma diferente, de um outro professor E, a gente acaba discutindo muito a disciplina do aluno, porque isso vai acarretar a forma de aprovação deles. No trabalho com os alunos, por conta de saber como o aluno ou grupo chega, daquela sala, o “horário de trabalho coletivo” é como uma preparação para isso.	
E9	[...] é praticamente para falar com eles [momento que coordena o horário de trabalho coletivo, quando chamado na condição de especialista] sobre o atendimento especializado, a inclusão das crianças com deficiência na escola[...]. [...] Nós tivemos agora na semana de ensaios da festa junina crianças que receberam ou não autorização para dançar. [...] as crianças, dentro da aula, muitas crianças queriam dançar, não poderiam dançar na festa porque as mães não tinham autorizado e estavam no seu horário de aula... [...] durante o momento de aula se a gente dá uma aula para uns e para outros não, a gente tá excluindo a criança.	[...] eu tenho que discutir e promover e garantir esse momento meio de conexão [quando coordena o horário de trabalho coletivo na condição de especialista]. [...] a gente tem conversado bastante sobre o papel do brincar na escola que foi por conta da Semana do Brincar.
E10	[...] o rumo de como lidar, de repente, como eu tô lidando com aquela turma [Documentário sobre adolescência], o que passa na cabeça daquele menino, daquela menina [...] [...] porque Educação Especial não é simplesmente atender o menino, naquele momento dar uma folha para ele pintar, é muito mais que isso, atender melhor os alunos que têm essas necessidades especiais. [Projetos] que fazem com que realmente eles [discentes] produzam, projetos interdisciplinares mesmo. Olha, uma coisa interessante e que acho que é uma prova de que o “horário de trabalho coletivo” pode ser um canal também de mudança, é o fato da gente ver que, por exemplo, pensando nessa inclusão, a gente começou a trabalhar diferente, já surtiu algum efeito assim. Tem um garoto lá que	

	tá no segundo ano, ele não sabe ler, tem uma séria de problemas familiares e ele tem uma dificuldade muito grande de concentração. Ele não tem laudo, ele aparenta ser especial (risos) e eu vi uma mudança na maneira, até mesmo como eu vejo, como os colegas vem aquele menino. Por duas vezes, eu sentei com ele, e eu percebi que ele compreende o que eu explico, ele não consegue compreender a totalidade, mas ele pega, um pedacinho do que eu consigo, do que eu explico na sala de aula e ele consegue, de repente, fazer um desenho com outro significado que não seja uma árvore e uma casinha. Em mim, fez a diferença, saber um pouco mais sobre o assunto, saber como lidar com isso. Eu acho que o “horário de trabalho coletivo” sim é uma maneira de atingir, de alertar o professor sobre.	
	Tomada de decisão	Prescrição
E1	[...]e nós fomos construindo uma aula a partir daqueles tópicos.	[...] nós tínhamos uma série de tópicos a ser respeitados. [...] porque a coordenadora me dá um papel (um tipo de pauta).
E2	O coordenador tem que ter, junto com os professores, uma meta, o que vamos querer para esse ano [...] o que a gente quer, vamos elaborar, qual é a meta para esse ano que vamos ler, que atividades ao longo do ano vamos trazer.	O professor ele tem que participar também [...]adquirindo todo esse conhecimento [que o coordenação traz] [...]a própria política pedagógica da atual gestão para a gente estar sempre a par.
E3	[...]e nós discutimos tudo no “horário de trabalho coletivo.	
E4	[...] Então tudo isso [os acontecimentos da escola] é organizado nesse momento [...] do “horário de trabalho coletivo”. [...]ela [professora especialista em dança} trouxe o material para a gente assistir, para a gente poder escolher a dança que quer fazer com as crianças. [...]ela [professora com dificuldade em alfabetizar aluno no 4º ano] pode solicitar um “ horário de trabalho coletivo “ com um olhar para aquele aluno, para aquela dificuldade.	[...]quando o projeto, ele não instiga o professor[...] ele vem imposto e não é significativo, aí não dá certo, [...] não mobiliza o corpo docente [...]e acaba não dando certo. [...] a diretora geralmente ela vai dar os informes que a Secretaria da Educação passa para ela, então ela vai repassar para os professores [...]
E5		O professor tem necessidade de falar [sobre o problema] e aquele assunto não tá de acordo com a necessidade do professor. Assim, porque, às vezes, a visão da coordenadora, que tem a outra pessoa, é uma e a nossa de sala de aula é outra [...].
E6		[...] porque, no fim, a gente não pode se expor, de jeito nenhum, o que a gente quer, porque o diretor acaba indo sempre lá, fala a maior parte do tempo. Às vezes passam um vídeo: — Que bonito ser professor, amar os alunos. “[...]às vezes deixam a gente fechar diário do bimestre, às vezes dá para dar nota, digitar. [...] muito desnecessário [o tempo investido]. Então eu sou coordenador, na escala hierárquica, então decido o que vocês devem aprender hoje, sem nem estar sabendo da real necessidade do professor. Da mesma forma que os professores não sabem

		das necessidades dos alunos, o coordenador, a gestão parece que não sabe as necessidades dos professores então é um negócio que você vai sentar e vão te enfiar goela abaixo, vão[os docentes] ter que engolir.
E7	[...] alguma atividade do [projeto de alfabetização da rede na qual trabalha] que não contemplou o que a gente queria [...]. A gente traz ali para fazer uma crítica[...].	[...] tem uma relação da hierarquia, você percebe, a voz da coordenadora é sempre uma voz maior do que a nossa de professor, até na questão, das discussões, no “horário de trabalho coletivo” ela abre para que a gente pontue o que a gente precisa, mas é ela que efetivamente decide o que vai ser trabalhado.
E8	[...] a opinião de todos, há um debate com a coordenação [...] traz uma visão geral ...	Porque o coordenador ele traz alguma coisa dos [órgãos superiores], coisas que a gente não viu e o trabalho com o currículo [...] tem várias orientações quanto ao trabalho da disciplina do aluno e seguir o currículo mestre assim, as apostilas, trabalhar, nós temos as avaliações, no caso o [nome do sistema de avaliação externa da rede onde trabalha]. Vem sempre orientação quanto ao currículo, bate muito forte nisso daí.
E9	[...] é um momento em que gente possa discutir realmente, com o apoio do coordenador pedagógico, poder discutir essas práticas [...] a gente estar decidindo algum evento ou alguma atividade que a gente vai fazer na escola. [...] a gente poder discutir alguma coisa, decidir alguma situação na escola que precisa se decidir. a gente tem decisões, geralmente, para fazer alguma festa, algum evento.	Esses dias a gente não sabe o que vai ter, que dia que vai ser estudo, que dia que vai ser discutido isso, que dia que você vai... [...] é importante discutir o Currículo, falta discutir o Currículo, o que nós vamos trabalhar, de que maneira como... [...] essas são discussões [curriculares] que deveria ter e não têm.
E10	[...] essa foi a primeira vez que nós conseguimos decidir algumas coisas.	[...] nós recebíamos já meio que pronto[...]. [...] a coordenadora entrega a ata pra um dos professores que redige a ata da reunião, enquanto isso ela vai desenvolvendo, retomando o conteúdo da última reunião, e ela vai desenvolvendo um assunto, expõe um vídeo, um Power Point, né? Alguma coisa assim nesse sentido. E também como um momento[horário de trabalho coletivo] da escola estar orientando os professores em relação a alguma situação.
Conhecimento Pedagógico		Conhecimento Especializado
E1	[...] conseguir juntar essas linguagens de maneira que a gente pudesse ter uma relação melhor, mais coesa, mais estreita.	
E2		O Diretor [...] também pode trazer coisas, diferentes, nem tanto pedagógico, mas pode contribuir também. [...] o assistente, eu acho que também, pode contribuir, não tem problema nenhum, ele pode tá contribuindo, com um texto que leu, é importante também, até na parte de legislação, que eu acho que é o que cabe a eles [...].
E3	[...] os professores reunidos trocassem as suas experiências através de leituras pertinentes não só aos problemas da escola, mas também a Pedagogia de uma forma geral.	
E4		Então, tem uma professora lá que é uma

		especialista em danças... [...] professoras [...] da Educação Inclusiva, elas trabalham a formação dos professores em crianças deficientes” [...]se há um professor que sugere, a [coordenadora pedagógica] sempre vai dar um jeito de trazer um profissional para tratar daquele tema. Relacionado a alguma demanda administrativa, a vice-diretora tá lá para dar um apoio, alguma coisa que a diretora peça, necessite naquele momento.
E5	[...]o lado negativo é quando você vai ler muito e aquela leitura não leva a nada é só uma informação, coisas que é só teoria e não a prática. Quando chegada no “horário de trabalho coletivo” você tinha que ler um tanto de coisa que não resolvia muita coisa.	
E6	[...] Como administrar uma sala de aula com 40, 45 alunos de uma maneira que, criar uma metodologia, então nessa sala nenhum professor nunca consegue dar aula, então vamos criar uma metodologia de ensino, criar não, vamos estudar a que se adequa melhor. Um momento estratégico de pegar do coletivo, cada um com a sua cabeça, cada um com aquilo para acrescentar...	O diretor, ele sempre fica pelo menos uns 15 minutos. Mas ele vai para falar de dinheiro, só. Então ele vai para levar o balancete da escola, no que que foi gasto a verba o que foi gasta não sei em que lugar. Sempre passa os balancetes para a gente, os investimentos, verbas. Pedagógico nada, só fala na questão financeira.
E7	[...] ela [coordenação] participa dos cursos. Então, ela sempre traz formações diferentes para a gente, diferenciadas para a gente.	[...] se surgem assuntos importantes da escola, então a diretora ou vice-diretora, ou até mesmo as duas, acabam participando também desse momento. E o trio gestor eu também acho que são mediadores, depende do assunto que está sendo trabalhado, se a gente tá discutindo um assunto referente à administração, referente à diretora, ela ali é a mediadora da conversa.
E8	[...] uma uniformização da forma de trabalho pedagógico.	
SENTIDOS		
Formas de colaboração		Formas de resistência
E1	[...] a partir de um tema, acho que o tema era redação, e os professores todos, os pedagogos com os especialistas colaboraram para construir a aula a partir daqueles tópicos relacionados. [...] ainda mais especialista que é quem fica só uma hora com uma turma e não tem aquele, não tá o tempo todo com as crianças, não sabe de uma série de coisas que o professor pedagogo vai saber que se não houver esse diálogo mais estreito para que nós saibamos se aquele aluno tá com essa dificuldade ou essa, enfim, então fica muito difícil.	Fico mais desenhando que fazendo outra coisa.
E2	[...] também contribuir com coisas novas que você acaba aprendendo [...] a troca é de problemas [...] tudo é lógico [...] relacionado à educação, o grupo de alunos que estamos.	
E4	[...] vamos supor, um aluno do 4º Ano que ainda não está alfabetizado e a professora tá sentindo dificuldade[...] Eles [professores que estão fazendo o PNAIC (programa federal de apoio à alfabetização) vão tentar repertoriar a professora	

	que está com dificuldade... [...]são várias experiências de colaboração que deram certo, um projeto... Toda vez corpo docente, ele vai colocar um projeto e esse projeto, ele instiga e o professor. [...] a gente tem vários projetos de sucesso na escola [...]. Um deles, [...] o ano passado o projeto de saúde na escola, traziam doenças[informações sobre doenças] [...] projeto que mobilizou toda a escola, deu tudo certo. Cada um veio com uma ideia [...] é um exemplo de projeto que deu certo nesse sentido de colaboração entre os colegas, né?	
E5	[...] cada um tem o seu problema e no “ horário de trabalho coletivo “ você reúne contra a inércia. Então, eu tava com uma criança que veio do exterior, veio do Japão e aí você fala: — E agora? Uma criança que veio do Japão, não fala português? O que fazer? Aí você vai no “ “ e pergunta: — O que que a gente pode fazer? E aí deram ideias, de fazer crachá com nome das crianças e fotos, e aí começa uma dinâmica, começa a trocar experiências de sala de aula. Desenvolvi crachá, dei para a criança distribuir e ela vinha, mostrava o crachá e ouvia o nome, ela repetia, ia procurar a criança que tava naquela nome; com essa dinâmica, no final do ano, já sabia o nome de todo mundo, falar o português, desenvolveu muito bem, melhorou mais do que as que estavam desde o começo do ano, sabia quase tudo.	
E6		Passividade, tédio [papel dos professores] [...] Muitos professores não abrem a boca em nenhum “horário de trabalho coletivo”. Eu faço parte desse grupo. [...] até saio [por causa da forma de atendimento de pais como ocorre no horário de trabalho coletivo na escola na qual trabalha]porque eu não aguento, porque eu acho que é muito sofrido aquilo... Aí fica quieto, falta meia-horinha só, já vai embora... Mas, não me dão atenção [...]. Então, eu acabo ficando quieta. [...]. Eu não me sinto à vontade de expor a minha opinião, parece uma disputa de quem fala mais, se impõe mais. Tem professoras que elas quase gritam, assim, elas atropelam se não dão a palavra para elas. Quando você vai tentar, eu sou uma pessoa assim, eu levanto a mão, eu peço licença para começar a falar, eu não consigo, eu começo a falar alguém atravessa a minha fala, já fala outra coisa, então eu prefiro nem falar nada para não passar esse constrangimento, acho [...] que não tem um respeito.
E7	Eu tento assumir um papel de questionadora, sempre fazendo uma reflexão crítica, olhando o que tá acontecendo, qual é que é a proposta, porque está sendo proposto isso, porque a proposta veio para nós de determinada forma.	É, você percebe que estão lá para cumprir horário [relação entre os pares] [...] tem professores que chegam pelo lado da crítica, mas não a crítica construtiva, a crítica para falar mal, ou falar mal da atividade, ou falar

	Eu procuro, nesse momento de “horário de trabalho coletivo” mostrar: — Olha eu não tô contente, a atividade deixou a desejar em tal momento. [...] ali é um momento de troca, de ouvir o olhar do outro, porque, às vezes eu não gosto de uma atividade, de determinado trabalho e a colega gosta, então vamos ouvir o que a colega traz de concepção e também levo a minha concepção... Então eu fui questionando, pedindo ajuda, eu era a mais nova na turma ainda por cima, não tinha tanta experiência, não tinha pensado aquilo de alunos maiores não alfabetizados e aí eu tive sim o apoio de três professoras que trabalhavam comigo de manhã e fizemos, até, um rodízio na sala, o que que a gente fez, a gente tinha os alunos com muita dificuldade, eu ficava com esses alunos, e os alunos que tavam melhores já, ficavam com as outras colegas. Então eu consegui, pela colaboração do grupo, eu consegui alfabetizar, [...] a grande maioria foi alfabetizada no quinto ano. Eu acho que sem esse apoio, de ter alguém para olhar a minha sala, ficar com os meus alunos que já estavam alfabetizados, já estavam num outro momento para eu poder cuidar mesmo desses alunos (não alfabetizados) ajudou-me no processo de alfabetização.	mal do sistema, ou falar mal da política.
E8	A gente acaba trabalhando a disciplina do aluno e a forma de trabalho na sala de aula, como tratar aquela sala de aula. Porque, [sobre] a subjetividade daquela sala de aula, cada professor tem um olhar diferente, uma forma diferente de abordagem. No meu trabalho com os outros docentes [...] muitas vezes aquele que quer trabalhar um pouco mais de Português e eu entender um pouco mais de História há aquele “in change”, a troca, no caso, a gente troca até informações sobre as matérias mesmo. A maioria das vezes é um clima positivo no fim, harmonioso, um para ajudar o outro.	Lavar roupa suja, trazer as coisas ruins e até e de um acabar falando mal do outro e gera algumas discussões desnecessárias no “horário de trabalho coletivo”
E9		[...] vezes torna-se um momento que o professor também não quer nada também, ele não quer fazer atividade, ele não quer discutir.
E10	Esse “horário de trabalho coletivo” serve para que as pessoas se reúnam, tenham um tempo para se reunir. Elas fazem juntas[a coordenadora do Fundamental e a do Médio]. Aí as duas têm feito um trabalho, por isso um trabalho até melhor, em qualidade assim. Então, primeiro tem a parte que é um vídeo ou é um texto e, conforme a coordenadora vai explanando, nós professores também vamos contribuindo, da nossa maneira[...]	
Trabalho em equipe		Trabalho fragmentado
E1		[...]eu vejo um pouco disso ainda, algum tipo de preferência e isso tem impacto sobre a construção do ensino de um modo geral.
E2	Tem sempre troca, é uma coisa bem legal, pelo	

	menos na escola que estou atualmente sim.	
E3	[...] encontro dos professores, estarem todos juntos naquele momento, os horários, o período da manhã faz todo mundo no mesmo horário, então os problemas são os mesmos, né? Foi uma coisa legal, nós fizemos uma gincana, várias vezes e dividimos no “horário de trabalho coletivo” “quem vai fazer que parte, todo mundo foi, todo mundo se ajudou todo mundo se ajudou, uma coisa ótima.	
E4	[...] A gente troca bastante nessa questão [...] do pedagógico[...]. Então fortalece mais o grupo..., o grupo fortalece [na troca entre diferentes práticas]	[...] muitas vezes o “horário de trabalho coletivo” “definha, vamos dizer assim, nem sempre acontece aquilo que tem que acontecer que é o desenvolvimento do trabalho pedagógico. [...] não é todo “horário de trabalho coletivo” “que é semanal que tem proposta. Então, não é semanalmente que vai ter uma... Você vai planejar nos computadores da escola, aí a internet caiu, não pega, são vários problemas que acontecem, várias pessoas falando, você não consegue se concentrar, não consegue se planejar...
E6		O diretor chegar no “horário de trabalho coletivo” na frente de todo mundo [...]o “horário de trabalho coletivo” não é pra isso, pra chegar e mostrar para todo mundo como você tá sendo avaliado.
E7		Eu acho bom essa divisão, mas ao mesmo tempo, acho que a escola está ficando fragmentada, aí é um ponto negativo, você não tem contato com os planos, com os projetos por exemplo, da turma de quarto e quinto ano. O nosso “horário de trabalho coletivo” é de alfabetização, é o ciclo um [...] Primeiros, segundos e terceiros anos, então, geralmente é um assunto voltado para o processo de alfabetização. Eu vejo a escola que eu trabalho hoje muito fragmentada, o coletivo da escola perdeu a força, há grupos de professores que são coletivos, mas você não tem mais um coletivo de uma escola toda [...] Então eu percebo que está fragmentado, a colaboração em segundo plano[...] Eu vejo que vem da própria gestão essa questão de fragmentar, é como se eles quisessem quebrar as forças do grupo, o grupo é maior do que a gestão. Se tiver um corpo docente coeso, a gente consegue reverter algumas situações, alguns momentos diante do coordenador ou do diretor. Então, eu acho que para eles também é bom quando o coletivo perde a força, eu acho até que é o que eles querem né? O trabalho aqui, cada um quietinho na sua sala, não dando muito palpite no andamento da escola. [...] em alguns momentos, a coordenadora tem uma proposta de reunião, e surge algum assunto e a diretora entra para tratar de algum assunto burocrático, aí você tá numa reunião tão gostosa e acaba quebrando.

E8	[...] de como a gente está vivendo, de como o outro está vivendo, e isso facilita, não só o clima no “horário de trabalho coletivo”, como na sala de aula. Muitas vezes um colega acaba se ausentando, deixando a sala por conta de um problema, isso acaba fazendo com que aqueles que estão presentes, assumam a responsabilidade do que faltou.	[...] no Conselho de Classe eu aprovo um aluno porque entregou todas as atividades e aprendeu meu conteúdo e, um outro colega, não entregou nada, não pegou o conteúdo e acaba o aluno vir falar bem de mim e mal do professor e isso chegar no professor e ter um clima hostil.
E9		[...] eu já tive, por exemplo, escolas em que eu tinha duas horas[concentradas] de hora atividade e eu rendia e rendia muito mais as discussões, os projetos, hoje, eu tenho uma hora só de horário de trabalho coletivo por dia, [...] a gente começa a discutir um assunto, a gente não consegue terminar aquele assunto [...] aquele assunto fica, meio tem que ser rápido, também para a minha prática [...] picotadinho, né?
Exercício da autonomia profissional		Adaptação ao sistema de ensino
E1		[...]a vice-diretora [...] reuniu os especialistas todos.
E2	[...] às vezes [os docentes] trazem alguns problemas, dificuldades com determinados alunos na sala de aula ... E assim, também contribuir com coisas novas	[...] [preparar o professor] ,através da [coordenação] que está sempre nesse horário O “horário de trabalho coletivo” prepara o professor através do [coordenação], ele traz texto sobre autores [...] [...]o coordenador, eu acho que é o que tem o papel principal, né? Ele deveria tá trazendo coisas novas “pra” gente, coisas atuais, cursos(...). Mas se o coordenador, ele impõe, determinadas as coisas que ele acha, aí fica difícil, porque você não vai confrontar uma pessoa que está ali para orientar.
E3	[...] que você fica mais sozinho [os professores ficam sozinhos entre si] aí que aparecem os problemas, é legal porque tem problema [...]. Sei lá, acontece lá, o professor brigou na sala com o aluno, teve um problema com aluno. [...]o coordenador não precisa estar diretamente com a gente. Então nós discutimos os problemas do dia a dia, com os alunos, o que acontece, o que é melhor fazer; as estratégias, procedimentos, coisas do tipo.	[...] nós temos um sistema em que fazemos a parte burocrática ali, ela [coordenação] vem, ela ajuda[...].
E4		{...}quando eu sou solicitado(a).
E5	[...]quando havia um problema em sala de aula, você ia conversar com o seu colega e não precisava da coordenadora.	
E6		[...]eu não me sinto à vontade [com a presença prescritiva do diretor]. [...] e muitos comunicados que já passaram da data, papel para assinar, informação, artigos que às vezes já passaram da data, mas a gente tem que assinar, é burocrático, não é pedagógico. A coordenadora, o principal papel, ela atua burocraticamente. Então ela fala: —Assina aí; —Olha pessoal abriu um curso [na rede de formação do sistema no qual atua] não sei das quantas, tem que assinar um papel que tá sabendo; —Ah vai ter um negócio no [órgão

		superior] de saúde, assina aí que vocês foram. Nossa relação profissional é sensação é de que nós temos que obedecer, no “horário de trabalho coletivo”, na sala de aula a gente manda, no “horário de trabalho coletivo”, a gente obedece, tem que dizer “Amém”. Raríssimamente se alguém se opõe... [...] já tiveram palestras o que a gente deve fazer, às vezes passa trecho de filme, mensagem de incentivo: — Acredite, não desista! Tenha fé e esperança! Então, se eles [discentes] não são traficantes, alguém da família é e justifica-se tudo a partir disso de que a pessoa tá louca, usa droga, é de tal jeito, então, não é uma preocupação com a pessoa, é uma há justificativa porque a pessoa é assim. É um momento [o “horário de trabalho coletivo”] que as pessoas ficam remoendo tudo aquilo que elas mesmas sabem, falando muito mal dos alunos. Você vai discutir, com o diretor, vai discutir com o coordenador, eu não concordo com você, não[...].
E7	[...] abre esse espaço, em alguns momentos, para o professor se colocar, o professor traz algum texto que ele gostou, o professor traz alguma inquietação para compartilhar com os colegas. Nós trabalhamos com o material [menciona o material de alfabetização adotado na rede que trabalha], eu gosto do material, me identifico, mas também tenho as minhas questões, vejo pontos negativos.	[...] a coordenadora é uma hierarquia, você também tem que saber como falar[...] a coordenadora ali fazendo essa mediação.
E8		[...]é uma forma de comunicação [o “horário de trabalho coletivo”] da diretora com os professores, porque o coordenador literalmente traz ordens da diretora e o que os [órgãos superiores] impõe aos professores.
E9	[...] essa hora às vezes não é bem organizada, o professor acaba fazendo o que ele acha que tem que fazer O “horário de trabalho coletivo” ele deveria ser, assim, um acordo entre os professores, tal dia a gente vai fazer tal coisa, tal coisa, tal coisa...	[...]são questões [exclusão das crianças das atividades em função de decisões externas] deveriam ser discutidas dentro do “ horário de trabalho coletivo”.
E10		A diretora ela vai lá realmente para ver como é que tá tudo. Na verdade, às vezes, eu vejo que ela, meio que fiscaliza: — Ah, será que tão todos lá? Será que a coordenadora não tá dando presença pra quem não tá? [...]Dentre essas coisas que são feitas dentro do “horário de trabalho coletivo”, a colocação para Conselho, a APM e tudo o mais.
Pertença pessoal		Pertença profissional
E1	[...] [“panelinha”] e isso é, torna um clima até pesado...	
E2	Às vezes da própria direção, no caso do gestor e até a administração da escola, direção que não tem uma fala muito amiga não muito próxima, aí fica difícil, as pessoas às vezes. [...].	Professor que não se integra, aí fica difícil ter um diálogo, trocar sugestões. Já, já tive (dificuldade de colaboração) [...], mas eu acho que foi mais essa questão que eu tô te falando a questão da falta de humanidade.

E3	[...] estar com colegas que a gente trabalha todo dia juntos. Estar sempre com colegas, eu acho bem positivo, eu gosto, a gente tem liberdade para falar, está sempre com colegas ali [...] Eu acho que todo mundo ali é adulto, nunca vi problemas. [...]a interpessoal, dentro da própria escola, outras pessoas, com os pais, por exemplo. Quando você é o mais velho você está em casa lá, você se sente em casa [...] eu conhecia o pessoal há muito tempo, depois outros foram chegando. Se existe ali uma interação ente as pessoas, as coisas funcionam melhor Então eu sempre digo que ali é o momento, se não funciona ali [no “horário de trabalho coletivo “], é difícil o relacionamento fora. Você passa a conhecer o seu colega, então é melhor.	[...] o que às vezes pode ter é divergência de opiniões, isso é lógico é até positivo, né? [...] porque é uma coisa muito profissional, né? No caso dessa gincana [...]tinha os professores de Educação Física, mas os outros foram ajudar, ninguém ficou sozinho. [...]já a gente tratar [os problemas que o grupo traz] nesse horário, porque é o único momento que a gente tem. A gente fazia tudo junto ali, um ajudava o outro e nunca senti hostilidade, nunca, senti que realmente [...] [...] o professor fica de fora, não se agrega ali [quando faz o horário de trabalho coletivo em mais de uma escola] [...] eu estou numa escola só, e eu vejo que agora estou me entrosando com o pessoal Se você tiver um grupo unido, que pense mais ou menos, não do mesmo jeito, mas [na mesma direção]. Muitas vezes, nesse momento [o “horário de trabalho coletivo “], você recebe pais, é interessante, isso é uma outra coisa da escola, os pais vêm aqui para conversar, faz todo mundo junto.
E4	Na minha escola é muito bom as relações entre os professores...	[...] clima de trocas, de conhecimento, de ajuda mútua, sempre alguém tem alguma ideia para ajudar aquele colega com dificuldade, nesse ponto é muito positivo. [...] esse trabalho vai favorecer a troca, as relações profissionais, e a troca de saberes, de conhecimento? [...]. Porque em primeiro lugar o professor ele se conecta com tudo que está acontecendo na escola, não fica no escuro, não fica solitário na sala de aula... [...] as relações se fortalecem, claro, porque, se você tem o contato, eu estou no quinto ano, eu tenho contato, mais estreito com a professora da educação infantil, sei o que tá acontecendo.
E5	[...] a maioria são muito assim [os pares], amigos, porque existe a troca de experiência [...] convivência, uma convivência harmônica [...]um clima de amizade [favorece a colaboração], acho que saber o que o outro tá sentindo, a empatia, sentindo o que o outro tá sentindo[...]	Às vezes eu me sinto meio perdida. Na verdade, porque não há esse entrosamento que eu tinha na outra escola [...] sinto elas [docentes]muito fechadas, é um grupo muito fechado. [...] elas fazem a parte delas e acham que só elas conseguem, sabe? Estruturado e acabou.
E6	Um “horário de trabalho coletivo” é terapia de grupo, porque sou eu, a coordenadora e mais três professores... [...] então a coordenadora fala: — Ai, eu gosto muito de desabafar porque “horário de trabalho coletivo é prá isso! ”. É bom porque a gente pode conversar. [...] é um momento [o horário de trabalho coletivo] assim, raramente rola descontração, os professores, eles têm contato uns com os outros, porque no dia a dia eles quase, cada um vai para a sua sala, se vê rapidinho no intervalo, a gente não sabe nada uns dos outros. Então, no “horário de trabalho coletivo” a gente	[...]as pessoas que têm um olhar diferenciado para os alunos conhecer o que a gente está trabalhando. [...]mas se alguém se opõe, tem sempre alguém para questionar, porque tem muita gente que gosta de bater boca. Tem perfis de professores assim sempre reclamam das mesmas coisas, têm a mesma postura, têm professores que já mostram, que querem mostrar serviço, querem falar: — Não, porque na minha aula eu fiz isso. Professor quer se mostrar nesse momento, tem professor que quer ficar puxando o saco do coordenador, uns puxando o saco do diretor,

	vê um pouco a personalidade de cada um, as pessoas que se impõe... Não me sinto confortável. Eu não me sinto à vontade de expor a minha opinião, parece uma disputa de quem fala mais, se impõe mais. Tem professoras que elas quase gritam, assim, elas atropelam se não dão a palavra para elas. Quando você vai tentar, eu sou uma pessoa assim, eu levanto a mão, eu peço licença para começar a falar, eu não consigo, eu começo a falar alguém atravessa a minha fala, já fala outra coisa, então eu prefiro nem falar nada para não passar esse constrangimento, acho assim, que não tem um respeito. Compartilhar experiência. A experiência tanto a pedagógica quanto a de ser humano que todo mundo sente.	muitos. Um número, uma estatística, uma assinatura num livro.
E7	[...]fazendo o possível para deixar a reunião de uma forma prazerosa, que a gente compreenda também o que está se passando com o outro. Tem pessoas que colaboram porque o amigo está puxando... Eu acho que na relação do ser humano mesmo[reflexos do horário de trabalho coletivo], você acaba se afinando com algumas pessoas, que tenha a mesma proposta, na forma de pensar, no agir também...	[...] a coordenadora, da escola, ela é professora alfabetizadora já, ela tá na rede há 18 ou 20 anos. Já tá até para aposentar. Eu acabei me afinando com alguns professores e, a gente não olha mais qual o ano que estamos trabalhando, então a gente tenta de alguma maneira dentro do “horário de trabalho coletivo” sentar, conversar, aí montar projetos, é o primeiro ano com o terceiro ano, com o professor do quarto ano. [...] esse momento do “horário de trabalho coletivo” me possibilitou conhecer os pares, e isso, eu acho, repercutiu dentro da minha sala de aula, porque eu me sinto mais segura, eu consigo olhar um projeto e adaptar para a minha realidade, claro que com a ajuda dos colegas de trabalho, isso só é possível por causa do “horário de trabalho coletivo”, com as reuniões, as discussões, pontos de vista você se aproximando de outros pares. Eu acho que as relações, elas acabam acontecendo pelas afinidades, né? Então, num determinado assunto, você acaba até se deslocando do seu lugar para sentar com a pessoa e começam as relações. [...] as relações profissionais [...]se dão nos momentos em que a gente trabalha um projeto, uma atividade, quando a gente faz alguma proposta para ser trabalhada junto, independente do ano, [...] dos pontos que você gosta, da maneira como você trabalha uma atividade, da maneira como você organiza ou estrutura a sua sala de aula... [...] o grupo acaba se formando por aqueles que tem interesse [...] eu acabo ouvindo os dois lados, às vezes sou ouvida, às vezes eu não sou.
E8	Às vezes até desabafo também. [...] ele [o horário de trabalho coletivo] serve como um divã de um para o outro. [...] uma professora que estava prestes a sair da escola, ia pedir [demissão no sistema em que trabalha] e na conversa, durante quinze ou vinte minutos lá no “horário de trabalho coletivo” ela já está mais três anos aí, desistiu da ideia de sair.	

E9	[...]então um colega fala uma situação ou uma coisa que o outro não compreende ou não entende e aí ele se sente meio chateado com aquilo tudo. Quando a gente se posiciona como profissional, faz alguma citação de alguma coisa em relação à profissão as pessoas levam para o lado pessoal. Há muito preconceito também dentro do “horário de trabalho coletivo”, há muita discriminação com os colegas. Há muitas falas que às vezes eu sinto, falam contra mulheres, contra negros, contra, vai, contra tudo que você possa imaginar. Então, no “horário de trabalho coletivo” se reproduz também. Esse preconceito, essa discriminação, torna-se ódio e aí, esse momento acaba se tornando momento de conflitos, de disputa de ideias.	As mais importantes sempre são aquelas que priorizam o atendimento do aluno. Então assim, o bem-estar do aluno, o bem-estar das pessoas. O que não há, [momento de integração entre todos os docentes] é isso! Os professores especialistas [conjunto de especialistas], eu sinto hoje como se eles se sentem na pele, nesse momento [“horário de trabalho coletivo”], meio que excluído.
E10	[Quando são trazidos temas de interesse] um ambiente humano e tal.	[Trabalho conjunto com a professora de Geografia] — Vamos fazer assim? A professora de Português normalmente vai lá também, dar uma força também para a gente. E aí assim, a gente, por exemplo, faz algumas atividades interdisciplinares, usando as nossas disciplinas, mesmo[...].
Vivência		Experiência
E1	[...] para que, na Semana Cultural, que lá em [localidade na qual o docente trabalha] é muito importante, nós conseguíssemos fazer um trabalho a partir do que a gente tinha conversado, isso foi bem legal	E nós conseguimos planejar melhor, até conversar entre os próprios especialistas, pra saber o que cada um estava fazendo para criar uma unidade de ensino, criar uma aula mais coesa que a gente pudesse se comunicar mesmo [...]
E2	[...]senão não fica uma coisa atrativa, uma coisa gostosa, prazerosa: —. Agora, eu vou lá pra “horário de trabalho coletivo”, vou ver isso agora, até também trouxe sugestões! [...]troca com os outros professores, até angústias na sala de aula que só a gente sabe ... A gente tá numa escola, tem as regras e leis, mas existe a parte humana [...] tentando entender o outro, quando acontece isso, esse entendimento maior entre as pessoas, eu acho que aí flui muito legal, as pessoas se dão muito bem, não tem discórdia. O ano passado teve aqui um projeto de arte, teve várias sugestões de atividades, uma atividade de barbafeite foi bem legal.	
E3	[...]muito tranquilo, sempre achei muito tranquilo, nunca tive problema não. [...] dificilmente há atritos assim, tipo pessoais, né? Pessoal não tem nada, [...] problemas assim de relacionamento não vejo nenhum (...) [...]uma gincana que nós fizemos uma vez, foi muito interessante, nessa gincana todo professor tinha que trabalhar, não podia não podia falar: — Eu não quero fazer isso.	Então a experiência da gente é uma experiência que passa, parece que não, mas a experiência passa e os outros colegas prestam atenção no que a gente fala, o professor que está quase há trinta anos numa sala de aula tem uma experiência diferente. Por outro lado, os jovens vêm também com as suas ideias, isso também é bom, também é bom.
E5	Às vezes eu me sinto meio perdida.	
E6	Mas sempre gira assim [os temas] em torno do acontecimento do momento, então fala-se muito de aluno, e normalmente fala assim, fofoca de aluno. Isso em todos os “horários de trabalho coletivo”, de todas as escolas, isso é geral. —	

	Fulano engravidou ciclana; — Ciclano é primo de fulano.	
E7		[...] eu lecionava para uma turma de 3º Ano, eu ia para [órgão superior na rede em que trabalha], fazia o curso de formação e voltava para o “horário de trabalho coletivo” para poder passar para as colegas, chamam de ação multiplicadora - não sou a favor da ação multiplicadora, todo professor deve ter direito de ir buscar a sua formação, até porque é o meu olhar que tá sendo passado, cada um tem um olhar diferente pra formação que tá recebendo, e apresentar uma aula. [...] então eu tinha aquele espaço ali como momento de treinar mesmo, desafiada a fazer coisas novas. Isso contribuiu na minha formação acadêmica.
E8	É como se o “horário de trabalho coletivo” funcionasse como um divã, muitas vezes, o professor acaba desabafando.	[...] no “horário de trabalho coletivo” a gente descobre o que está acontecendo realmente com os alunos, uma visão diferente do outro professor
E9		Cada um trazia as suas experiências. Isso foi muito interessante, uns trouxeram as suas experiências com adição, outros com subtração, multiplicação, outro com trabalho com números e assim a gente conseguiu discutir práticas e trazer vários elementos para esse momento que contribuíram e fortaleceram o nosso trabalho [...]então aí a gente aprendia. [...]A gente começava a ver que deu certo algumas coisas, mas outras não.
E10		[A discussão da disciplina e de projetos conjuntos] envolve também um pouco de humildade, de cada um, de aceitar o ponto de vista do outro e tal.
Intensificação		Valorização
E2	Por exemplo, tinha uma escola em que o coordenador pedagógico só queria ler texto, tal, é muito importante, mas a prática mesmo, mas planejar o projeto de maneiras diferentes, então fica uma coisa pesada, bem massificante. [...] porque a carga que o professor carrega é enorme, tanto do lado dos alunos, como das famílias e até a parte administrativa.	Se existe um relaxamento, todo trabalho existe um relaxamento. Mas na “horário de trabalho coletivo” a gente troca sim, estuda, troca com os outros professores.
E3	Eu acho que o tempo é adequado porque se fosse mais [...] os professores até se cansariam. Porque você fica muito tempo na escola, além de ficar nas suas aulas, ainda tem que ficar no “horário de trabalho coletivo”, oito horas de trabalho diárias entre aula e trabalho coletivo. [...] às vezes, as leituras nem sempre a gente consegue fazer da forma que gostaríamos [...]quem fica no “horário de trabalho coletivo “ é que vai discutir o problema que aconteceu na escola. [...] às vezes é uma outra coisa interrompe, então, às vezes, fica comprometido. [...]é bastante coisa Muitas vezes, muitas vezes, elas passam [as leituras], você não consegue fazer tudo, planejou no começo do ano, porque tanta coisa interfere, queàs vezes fica meio perdido.	É uma coisa muito livre, todo mundo pode opinar. O pai vem procurar quem é a professora dele, todo mundo vai lá, vai todo mundo de bloco, a mesma opinião. Então a gente vê o que vai falar lá e todo mundo junto, a gente não faz uma reunião de pais se não for em bloco, para o professor não se sentir isolado e você fortalece o relacionamento dos professores, em relação à forma que vamos lidar com os pais, porque, na escola, com o aluno eu acho que não tem jeito se você não tiver ajuda da família, ajuda a escola a pensar como lidar com os pais. Se não houvesse isso, mudaria alguma coisa? Talvez não mudasse tanto se não tivesse, mas tendo, é bom!

	[...]esse tempo de você tratar problemas que não deveriam estar ali[no horário da leitura formativa], mas que a gente é obrigada a tratar ali, porque você não tem outro horário coletivo para discutir os problemas da escola Todo mundo chega às 7 horas e ao meio-dia vai embora, quem fica no “horário de trabalho coletivo “[atua em um sistema em que nem todos os professores podem optar por uma jornada que permita o trabalho coletivo] é que vai discutir o problema que aconteceu na escola [...] falta, muitas vezes, esses problemas acabam tirando tempo de leituras, estudo, porque para ter formação precisa estudar, né? Muitas vezes fica falhando, falha. [...] é o único momento que os professores têm para ficar juntos[...] às vezes o assunto que estamos tratando fica meio disperso, acontece muito [...]. Porque é tanta coisa que acontece na escola, e, como a gente só tem esse momento de ficar junto.	
E4	[...]o “ horário de trabalho coletivo “acontece das 18:30 às 21:30 às quintas-feiras. Então, assim, é um período que o professor, ele já está muito cansado. [...] eu entro às 7 horas na escola, 7 horas da manhã, quando chega 6 e meia da tarde já tou muito cansado(a). O que acontece comigo, o cansaço, acontece com o restante do grupo. [...] não tem tanto assunto para ser trabalhado durante esse período todo das 18:30h às 21:30H [...]você fica ali com tempo ocioso sem ter o que fazer... [...] muitas vezes, o professor tá esgotado... O que dificulta a colaboração? [...] é a carga de cansaço [...] de um horário extremamente puxado... Então, às vezes o professor, ele, está tão prostrado, tão cansado, que ele acaba ficando recluso. É chato naquele momento.	[...] [quando há pauta] o professor, ele percebe que a presença dele ali está sendo importante, produtiva aí eu me sinto muito bem.
E5	[...], às vezes, é mais cansativo... É! Todo esse tempo que você precisa. Às vezes, pensando bem, não, não é tanto tempo quanto você precisaria. O mundo tá assim, 24 horas é pouco. A gente fala: — Meu Deus, não dá tempo. Então, pra gente poder organizar as coisas. [...] porque dentro de uma escola é muito difícil esse espaço de poder conversar[...].	<i>Os pais [tratar esse tema para definir . [...]</i> porque é assim, muitas vezes a criança não sabe, quando tem reunião de pais, a gente conversa muito, mas têm pais que quando saem falam mal do professor pro aluno e o aluno perde o respeito.
E7	[...], não há uma resposta única, porque a gente não consegue.	
E8	[...]por exemplo, uma professora [...]ela tá aguardando a aposentadoria e ela observou que um aluno não rendia o que tinha que render e ela se sentia infeliz por conta disso [...]ela tem que trabalhar isso, não levar para a gente, ficar triste, poderia ficar motivada, usar isso como uma forma de abordagem, de trabalho, de melhorar o que ela está fazendo [...]. Então acaba sendo uma discussão, como eu já	

	tinha falado, desnecessária que a gente poderia tá vendo uma outra coisa... [...]a gente trabalha mais no “horário de trabalho coletivo” que na sala de aula Muitas vezes acaba meio umas discussões que se prolongam Ouvindo problemas e problemas [...] e acaba sobrando para algumas pessoas do grupo, porque o coordenador, ele expõe isso no “horário de trabalho coletivo”. [...]só naquela sala fechada	
E9	Às vezes essa hora-atividade não é muito bem organizada, a gente não consegue ter uma boa organização dessa hora, porque fica muito, são muitos assuntos para discutir... [...] a escola precisa falar de um determinado assunto, mas tem outro mais urgente, e aí, impede aquilo de fluir e aí se discute de qualquer jeito, de qualquer maneira e, não se dá conta do que é realmente o essencial, o importante. [...] ele quer só descansar, porque às vezes a jornada é extensa, extenuante [...] vem de outra escola, de outro local. Então a gente vê colegas que não querem discutir vários assuntos, que acha que está fazendo muitas atividades. Eu me sinto fora dessas discussões e quando eu sou chamado para participar é para poder fazer assim, acusações. Então: —Olha não tá dando certo! — Eu tô, aquela criança, ela não tá aprendendo, ela não tá se desenvolvendo. —O que você pode me propor prá fazer? Às vezes não há uma integração, porque só vai ser chamado na hora de se cobrar e não na hora de você ter uma atividade efetiva. [...] ele[docente] acaba desistindo do “horário de trabalho coletivo”, [...]para ele é uma coisa cai num segundo plano.	[...] A gente pelo menos tem um tempo para se reunir, se encontrar e poder discutir. [...] cresci como professor, coisas que, por exemplo, a gente vê que às vezes o “horário de trabalho coletivo” não garante.
E10	Então a gente senta [para conversar], fora do o “horário de trabalho coletivo”	[...], troca o que está dando certo, o meu colega tá sofrendo pra caramba, como que junto a gente pode fazer alguma coisa com aquela sala que é mais difícil e tal. Ouvindo as contribuições. Ela [direção] percebe que o grupo tem trabalhado, ficando mais coeso, então ela deixa um pouco de lado essa coisa de fiscalização e passa a participar também, ouvindo os professores, emitindo a sua opinião também. Da última vez tivemos a presença até de um professor do [órgão de acompanhamento pedagógico]. Ele foi até lá para ver se estava acontecendo o “horário de trabalho coletivo” e acabou participando dele também. E esse professor de Sociologia, ele foi prá lá para a escola para poder ver se estava tendo o “horário de trabalho coletivo”, se estava tudo certo. E ele participou conosco também e aí.
Autorresponsabilização		Heterorresponsabilização
E1	Como professor eu até consigo sugerir algumas coisas.	[...], mas isso eu não vejo nessa escola e não vejo também nenhum esforço da direção para que isso[unir os dois subgrupos] aconteça

		Depende bastante do gestor a aproximação que a gente vai ter no “horário de trabalho coletivo”. A postura da direção faz toda a diferença [...]vai ter gestor que vai enfatizar tal questão, outro que vai enfatizar outra questão, mas o que não pode acontecer é as questões administrativas serem mais importantes [...] [...] Por exemplo [...] quando havia propostas de conversar para melhorar as nossas aulas, juntar os especialistas com o grupo de professores pedagogos. [...] na verdade o que essa direção dessa escola faz é apresentar as pautas e sair, elas não ficam ali com a gente. [...]se a direção não tiver postura forte para melhorar ou incentivar alguma coisa, fica muito difícil você como professor conseguir [...] a postura da direção é outra e por isso mesmo nunca tive essa possibilidade de sentar com um professor pedagogo para conversar, porque isso nunca foi proposto...
E2	[...] a maioria dos professores tem grande interesse em melhorar, em aprender, em estudar. Como toda profissão, tem sempre aquele que, às vezes por motivo de dificuldade, por alguns problemas.	[...]o coordenador tem que saber ponderar, ele tem que trazer texto, mas coisas novas, diferenciadas, mas também a parte prática, vamos fazer um projeto de matemática atividades, sugestões, tudo isso combinando. Eu acho que depende bastante do coordenador, às vezes a gente quer fazer coisas diferentes[...]
E3		[...], eu acho a coordenadora muito simpática, muito atenciosa, [...] é [...] muito disponível.
E4	[...]quando eu estou no “ horário de trabalho coletivo “ eu procuro contribuir nas coisas que eu posso contribuir[...] alguma dificuldade de uma colega ou alguma ideia [...]socializar questões que eu trabalhei e foram positivas. [...], é esse o papel, da gente ser multiplicador e, enfim, trazer práticas pedagógicas mais positivas.	[...] a [coordenação] ajuda o professor e trabalhar essa questão dos projetos, das dificuldades dos professores em sala de aula, com determinados alunos. E nem sempre a coordenação [...] ela consegue ter o domínio do pedagógico para trabalhar com os professores no miúdo. Mas, se há uma pauta pedagógica, né? Há um debate de um assunto que está em pauta ali, então a coisa acontece e é muito bom e o clima é superfavorável Quando ela provoca [a coordenação pedagógica], mais uma vez, no sentido positivo de trazer assuntos pertinentes ao ambiente, a tudo que está acontecendo ali, aí isso é positivo.
E5	No “horário de trabalho coletivo”, eu acho que é refletir, esse é meu papel. Eu saio em busca de alguma coisa diferente que eu falo: — Eu vi tal coisa e tal, tal texto ou tal experiência que eu vi de tal maneira. Eu acho que acabo colaborando. Quando eu quero alguma coisa eu saio em busca, da minha maneira, certo ou errado, eu tento...	A coordenadora focar nas atividades. Porque assim, a gente tem mais chance. [...] O coordenador ele vai coordenar, ele vai direcionar, é isso, coordenar os professores. O coordenador poderia orientar mais, intervir não, para não tirar a autonomia do professor[...] Muitas vezes a gente tá no foco do problema e vai procurar ajuda, não acha ajuda, se sente completamente perdido.
E6	[...] tirar essa coisa de “ a culpa é do sistema”, “a culpa é da família”, “a culpa é do raio que o parta”, e falar: — A culpa é minha!	Não faz esse papel de mediação [a coordenação em relação aos professores]. Ai um ou outro [professor] fala o que vai fazer, mas ela não põe em prática, e fica naquele discurso assim do como: —Ai, como é difícil! Ai, que complicado! Fica no discurso.

		[...] a culpa é da família, é da sociedade, a culpa do sistema, porque tem a promoção automática.
E7		Mas, acho que o espaço [o “horário de trabalho coletivo”] acaba sendo prejudicado, porque não é todos que vem com a mesma proposta. [...], até porque a gente entende que é ela[coordenação] que faz o elo entre [órgão superior] e a escola... [...] o papel da coordenadora é mediar a conversa[...] ela traz sempre traz uma rotina para a gente, você sabe o assunto que vai ser abordado naquele momento, então eu acho que ela faz o papel de mediadora.
E8	Uma das experiências que eu tive no “horário de trabalho coletivo” foi com a indisciplina de um aluno, e eu fui abordado da mesma forma que uma professora que saiu chorando da sala de aula, por conta desse aluno e eu tive a iniciativa de leva-lo até a coordenação.	Os professores são os que vão discutir as ações, a coordenadora é a que traz as ideias da diretora e as ordens dos [órgãos superiores] [...]é isso que os coordenadores trazem pra gente [...] facilita a colaboração é o feedback dos coordenadores, quando eu tenho um problema eu entrego para o coordenador, o coordenador debate isso no “horário de trabalho coletivo”. [...] o que foi feito com esse aluno foi uma transferência compulsória, digamos assim [...]e teve que arrumar outro lugar para estudar porque ele tava dando muito trabalho.
E9	Ele [o docente] deveria buscar [...], de alguma forma, fazer com que esse “horário de trabalho coletivo” acontecesse para a sua própria formação, para o seu próprio crescimento... Os professores, sem a coordenação [na troca de experiências e discussão sobre dificuldades de matemática], porque não tinha coordenador nessa época, a gente organizou os nossos encontros de maneira que a gente pudesse discutir como trabalhar a matemática com as crianças.	[...] é para se cobrar alguma coisa ou acusar alguém. As pessoas usam esses momentos para cobrar ou acusar alguém. Professores que às vezes acusam gestores, gestores acusando o professor e assim vai.
E10	[...] o papel dos professores que eu vejo agora é mais de dar sugestões e de pedir ajuda para a coordenadora. [...]quando a gente tem alguma sugestão, manda para ela [coordenação] por e-mail e tal.	A coordenadora lá da escola tem um trabalho. Tem apresentado documentários... [...] vai dar uma base boa, tanto a legislação quanto os textos de apoio que a coordenadora tem nos fornecido. “[...] a coordenadora entrega a ata pra um dos professores que redige a ata da reunião, enquanto isso ela vai desenvolvendo, retomando o conteúdo da última reunião, e ela vai desenvolvendo um assunto, expõe um vídeo, um Power Point, né? Alguma coisa assim nesse sentido.” (E10) Os professores, às vezes, experimentam mais passivamente o que a coordenadora traz. E a coordenadora é que vai atrás. Então ela procura, ela pesquisa[...]
Colaboração		Colaboração balcanizada
E1	[...] o que deveria acontecer á justamente isso, um diálogo maior onde nós conseguíssemos alinhar os trabalhos, né? [...] o ideal é, na colaboração entre os docentes haver diálogo. A partir desse diálogo construir aulas onde os alunos consigam aprender melhor, de maneira mais coesa, é isso.	[...][os pedagogos] como se criando ali um conjunto, uma espécie de “panelinha”. [...]é uma separação, inclusive geográfica dentro da sala, as professoras pedagogas, boa parte das vezes, muitas delas são mulheres, sentam todas juntas e os especialistas ficam afastados conversando também entre eles, então isso não colabora para a construção [de um] diálogo mais

		estreito [...] inclusive porque nas formações do [convênio pedagógico para produção material que o sistema de ensino onde trabalha adota], os especialistas ficam todos juntos reunidos... Então, talvez, nos “horários de trabalho coletivo” se os especialistas pudessem ter um “horário de trabalho coletivo” separado já que falta o diálogo entre os professores pedagogos e os especialistas (...)
E2	Sim, sim [relações colaborativas]. As relações são excelentes, a gente formou um grupo muito bom, agora nós temos pessoas novas, professoras que estão se integrando, não tem problema disso. Principalmente na [escola de educação infantil da rede na qual trabalha] a dedicação é muita, eu acho, dos professores...	A [escola de ensino fundamental da rede na qual trabalha] é uma escola maior, tem mais problemas. A[escola de educação infantil da rede na qual trabalha] é menor, é excelente em questão de “horário de trabalho coletivo” os professores participam mesmo, trazem sugestões.
E3	Mas uma vez eu tive um problema [...] de inclusão [...] às vezes a gente não está acostumado com isso. Então eu fui conversar com o pessoal no “horário de trabalho coletivo” que nem era do Fund. II, mas do Fund. I [...]. Então o pessoal do Fund. I me ajudou muito. Então, na hora de planejar foi muito bom, especialmente ter contato com o Fund.I. Nós tínhamos o número de grupos de acordo com o número de professores [na gincana], para que cada grupo sempre tivesse dois professores juntos. Foi muito bem organizado, como um relóginho. Eu me lembro de um problema que nós tivemos, uma aluna muito difícil, [...]. Então eu fui lá e conversamos entre os professores o que a gente aí fazer com a aluna, porque não pode mandar embora, não pode, não tem muito como lidar com essa criança... Eu achei que esse foi um momento difícil, e foi bom porque eu achei que tinha colegas que tinham mais problemas. Então dividir o problema foi legal.	[...]somos especialistas, então, às vezes a gente sente dificuldade de estar sozinho na sua disciplina, você não encontra ali nesse momento. O fund. II tá sempre junto, então até professor que não participa, ele fica meio fora do dia a dia da escola, das atividades da escola, porque não discutiu aquilo ali, os problemas do dia a dia da escola.
E4	Eu acho que [o que possibilita colaboração] é a provocação, provocação no sentido positivo da [coordenação pedagógica]. [...] cada professor, ele vai se colocar e vai trazer alguma situação, o outro colega vai contribuir com sugestão [...].essa colaboração pedagógica.	
E5	A gente pode trocar experiências da sala de aula, e isso é muito bom. Às vezes a gente não tem noção do que fazer em determinado momento, aí você tá conversando com o outro colega e ele diz: — Eu tenho tal coisa, eu fiz tal coisa. — Aquela experiência deu certo. Aí você tem um norte para o seu dia a dia. Essa troca de experiência é muito boa. [...] trocava a sua figurinha e em geral acertava.	Não são [relações] colaborativas. O grupo é fechado, [os outros professores do grupo que estão há mais tempo na escola] acham que tem o projeto delas, só falam do seu projeto, o grupo é duro para você entrar. Deveriam conhecer o trabalho que você faz, [...] tão sempre te analisando, parece que você nunca faz nada, que você não sabe de nada, que você tá ali atoa. Poderia colaborar se fossem um pouquinho mais abertos [o grupo de professores mais antigos na escola] Se você quiser entrar no clube do Bolinha, e acabou, tá fechado e acabou. Relação difícil, muito difícil, quem entra ali. Pode ser que daqui um ano, dois anos a gente consiga mudar isso, por enquanto tá difícil.

E7		Geralmente os professores são agrupados por pares, na minha escola nós temos dois dias de “horário de trabalho coletivo”, um para a turma de primeiros, segundos e terceiros anos e um para a turma de quarto e quinto. Eu acho que isso também interfere no pedagógico da escola, você consegue perceber que há uma escola de primeiro, segundo e terceiro ano e uma escola para quarto e quinto. Eu acho que é o próprio “horário de trabalho coletivo”, a forma que está organizado, é que faz essa influência. [...]. Acaba, não digo excluindo, mas você acaba não dando tanta atenção, tanto valor ao que o outro está falando. [...] há aqueles que são ouvidos e os que não. Mas eu percebo que o “horário de trabalho coletivo” é se não é grande influenciador dessa divisão, é um dos motivos. Ela [outra professora da equipe] tava passando por um problema pessoal, ela lecionava para uma turma de segundo ano, ela pediu ajuda do grupo e tudo o mais, mas o grupo virou as costas[...] — Ah! O problema é dela, se ela não está conseguindo. [...], mas ela não conseguiu o apoio do grupo, os pares não trabalharam com ela.
E8	O [tema] que mais contribui com a colaboração é a indisciplina dos alunos em sala de aula. Os pares trazendo a sua visão facilita a abordagem na sala de aula.	[...]no ano passado nós fizemos um trabalho da [avaliação externa da rede na qual trabalha]. Tá tudo lá, cada um trabalhou a sua disciplina, né? A gente traz algumas questões e a gente trabalhou revendo a disciplina e isso facilitou muito o trabalho. Por quê? Porque foi pensado no “horário de trabalho coletivo”, fazer um trabalho geral e com os alunos que tinham mais dificuldade. Conseguimos melhorar aí a [avaliação externa da rede na qual trabalha], trazendo, melhorando a situação da escola quanto ao ranking geral.
E9	[...] quando há troca, eu tenho sentido muito raro esse momento O professor deveria ser o maior interessado nesse momento. [...]	[...] de acordo com o meu trabalho, sou um especialista, me sinto de fora, no horário de trabalho coletivo”.
E10	Tem um propósito. Que tenha um propósito, né? Essa é uma crítica que eu faço, tem que ter um propósito, que é justamente ajustar a prática de cada um, de tal forma a trocar experiência e assim.	
PROPOSTAS		
Medidas internas na escola		Políticas públicas
E1	[...] conseguir juntar essas linguagens de maneira que a gente pudesse ter uma relação melhor mais coesa, mais estreita. [...] a participação dos pais é delicada, e eles ou não participam ou quando participam, participam mal, então a gente tem fazer um direcionamento muito bem feito, para que os pais participem ou não deturpem o que a gente está propondo[...]. [...] [sobre a divisão em subgrupos pedagogos e professores especialistas] e, por isso mesmo, não colabora para uma aula melhor	[...] então talvez nos “horários de trabalho coletivos” se os especialistas pudessem ter um “horário de trabalho coletivo” separado já que falta o diálogo entre os professores pedagogos e os especialistas.

E2	A pessoa (coordenação) tem que saber até que ponto é o interesse de todo mundo. [...] uma coisa planejada, fica legal.	[...] então essa questão do relaxar, ter um momento de desconcentração até devia ter, talvez até separado do “horário de trabalho coletivo”, como tem empresas que investem no relaxamento né? Dos funcionários que é para ele ter uma produção melhor, e o professor não tem esse apoio.
E3	Esse horário coletivo devia ser também para o professor especialista cuidar também da sua disciplina [...] então a gente sente falta, precisa de um horário para discutir mais o currículo... [...]para que, então [nas duas horas que propõe a mais], você fizesse realmente as leituras... Eu acho que tem que trabalhar junto, porque você enriquece com a experiência do Fund. I, é fantástica. Se no Fund. I dá certo, a gente pode também, eles podem nos ajudar e a gente ajudá-los também eu acho que isso é muito importante.	[...] eu penso que tinha que ter mais horário, mais umas duas horas. [...] acho horrível o professor ter que dividir o seu “ horário de trabalho coletivo “ em duas escolas, um pouco numa escola, um pouco na outra, tem que fazer numa escola só [proposta embutida de parametrizar os horários de forma que isso não aconteça).
E4	[...]uma pauta bem-feita. [...] vou procurar planejar, na minha casa, quando eu estou em casa, no sábado, no domingo Fica solitário para planejar, mas tá sabendo de tudo que está acontecendo na escola [...] poderia ser uma experiência. Fazer grupos sobre atividades dos professores, sempre tivesse uma pauta, um assunto relevante e o professor, ele ser sujeito daquilo ali, estudar, fazer grupos de estudo [...] durante esse “horário de trabalho coletivo“, eu acho que [...]poderia ser mais motivador.	Não, o tempo é adequado, o que eu acredito é que o horário [fora do horário normal das aulas] é desfavorável.
E5	[...] o coordenador podia tá direcionado, olhando o dia a dia do professor e não só olhar a teoria, muitas vezes é só a teoria[...], percebendo o dia a dia é diferente, nisso poderia tá melhorando. [...]o que é dificuldade com o aluno x, e o aluno não é assim seu, o aluno é da escola. Ele é seu um ano, o outro ano vai ser da colega. Você vê a sua colega pegar fogo, não põe a sua barba de molho, você vê pegar fogo, se ajuda a apagar, é algo assim que acontece [quando há colaboração]. [...] se o pai for orientado a conhecer o profissional que ele tá deixando o seu filho, ter confiança no profissional é um bom caminho, a partir do momento que o pai não tem confiança no profissional [...]. Orientar mesmo, toda orientação para os pais.	Tirar um ano da escola de educação infantil atrapalhou muito, porque foi cortada essa parte [atividades de aprendizagem e desenvolvimento], brincar mais [...]. Uma coisa que não poderia ter sido tirado.
E6	Então: —Vamos ouvir a opinião? Um minutinho; — Um mediador, o coordenador tinha que ser um mediador, mediar essa reunião: —Olha professor; — Fulano de tal; —Fala sobre isso, qual é a sua opinião? —Pera aí pessoal, fulano tá falando. Que dizer: — Questão de ordem!; — Agora você, o que você acha? Teria que ser uma coisa organizada, todo mundo ter direito a falar, todo mundo ser perguntado. — Senta com fulano ali, conversa com ele. O papel do coordenador é ser mediador e não chegar e enfiar pauta goela abaixo	

	— Hoje o espaço é seu, cria! Esse sentimento vai mover, vai te dar[ao docente] um outro ânimo. [...] vai te dar um gás que tá faltando e depois compartilhar: — Como é isso? Como é que foi professor? Sei lá....Falar: — Cada semana é um, quando acaba outra rodada vai começar de novo, o que aconteceu com aquela ideia? Dar o retorno (a coordenação): Aquele dia foi legal porque eu pensei e atuei de tal forma— Foi de tal forma...— Isso deu certo, isso não deu. — E você?	
E7	[...] acho que faltam textos mais acadêmicos, o contato com a linguagem, a cultura científica [falta] [...] trazer alguns textos e mostrar mesmo qual é a importância da formação, trazer o Estatuto. Eu trabalho [rede onde trabalha] há oito anos e só conheci o Estatuto do Magistério depois que eu entrei no mestrado por conta de uma disciplina. [...] para o professor saber, quais são os seus direitos, quais são os seus deveres. Eu acho essa questão importante também. No “horário de trabalho coletivo” falta uma mediação que também seja colaborativa, o olhar do coordenador pró seu professor, mas não com: —Eu sou coordenador e você... não é. Então vamos olhar, ajudar o professor que tá com dificuldade, assim, como olha o aluno como da escola, por ser da escola e não de um determinado professor. Olhar o professor pelo todo. Eu acho que falta tempo nas escolas, eu acho que a jornada de “horário de trabalho coletivo” deveria ter uma proposta mesmo, priorizar o coletivo. — Eu sou coordenador e eu vou te acolher porque você é o professor dessa escola. [...]as pessoas acabam colaborando com o seu ano [que lecionam] e não enxergam a escola como um todo, um grupo maior.	Então eu acho que um dia na semana, o “horário de trabalho coletivo, eu acho pouco tempo. Deveria ser um tempo maior. Você acaba conversando com o professor ali no corredor, então você precisa ter mesmo um momento que você vai refletir, que vai ouvir o outro, a contribuição do outro, eu acho que é muito importante.
E8	[...]faz uma coisa [troca de desabafos] que a gente poderia tá fazendo na própria sala dos professores, nas aulas vagas, antes da entrada na sala de aula. - Com atividades livres. [...] mudar o “horário de trabalho coletivo”, por exemplo, para uma biblioteca. [...] um lugar mais agradável. [...] não de “happy hours”, com cerveja e tudo, mas uma hora mais feliz, de convivência.	[...] deveria ser mais. A medida de aumentar a quantidade de “horário de trabalho coletivo” [...] podia ser[medida de aumentar o tempo], mas a gente já perde muito tempo lendo determinações. Mas é usar o “horário de trabalho coletivo” de outra forma[...]. Mudar o “horário de trabalho coletivo” para o [horário livre de preparação de aulas na rede na qual trabalha]
E9	[...]o cronograma desse “horário de trabalho coletivo” tem que estar bem claro. Se o “horário de trabalho coletivo” não tem uma pauta... [...]você refletir essa prática, saber o que você vai fazer. [...] pela minha experiência eu acho que o “horário de trabalho coletivo “ tem que ter esse	Poderia ser três horas seguidas, duas horas... [...]eu acho que os vice-diretores, os diretores de escola eles tem que participar desse momento para também entender ou compreender a dinâmica da escola, porque ali tá um momento de discussões em relação à formação, à escola aos alunos e eu acho que o supervisor também, acho que ele deve comparecer, participar

	sentido de participação, de você trazer necessidades, eu acho isso muito importante. [...] porque a gente podia discutir, elaborar as aulas também, o que a gente ia trabalhar de maneira conjunta Difícilmente a gente tem discussões sobre um outro tema na escola hoje. [...] contribui muito, supervisor, palestrante outras funções, outras pessoas nesse momento para que os professores possam conhecer outras realidades que às vezes acham que não estão sendo tratadas, experiências de outras pessoas, um supervisor, outro coordenador, de outras pessoas convidadas na escola também é importante. Temas que faltam tratar são realmente aqueles como a Educação Especial hoje ela é vista [...] dificuldades de aprendizagem [...] práticas mais inclusivas porque a gente continua vendo práticas que excluem dentro da escola. [...] isso dentro de uma escola pública? Então assim: qual que é o papel da escola pública? [...] entender que a educação especial ela não é substitutiva, ela não substitui a educação básica. Hoje é assim que se prevê na lei e infelizmente na escola ainda se tem uma ideia forte de que a educação especial precisava ser substitutiva numa sala de educação especial[...]. Esse é um papel forte [do horário de trabalho coletivo] [...] a questão das desigualdades [...] como isso vai ser trabalhado em Artes, a Educação Física ou o inglês, como é que elas [essas áreas] vão articular junto com as demais aulas. Como nós vamos trabalhar a alfabetização das crianças, refletir sobre o fazer[...]. Da gente discutir como é que a gente pode promover o trabalho desse currículo dentro da escola. [...] os gestores vão muito para a prática ou autoritária ou para a prática benevolente, nunca reflexiva, geralmente essa prática benevolente: — Bem, agora! Ou: — Tem que ser assim; é o que mais cai no “horário de trabalho coletivo”. Porque às vezes você tem que impor e dizer ao grupo: — Agora todo mundo vai ter que fazer isso! E acabou: — Agora é hora de ouvir e acabou e outras horas não. Você fala assim: — Olha, eu faço o que vocês quiserem. Agora, a prática reflexiva: — O que nós precisamos construir aqui? Isso é o mais difícil (risos) no “horário de trabalho coletivo”.	também desse momento para entender também a dinâmica da escola, compreender o processo pedagógico, apesar que isso, muito raramente, a função do supervisor acaba não contemplando, às vezes ele vai, mas não comparece no “horário de trabalho coletivo”, ou só vai quando solicitado(a). Nessa instituição que eu trabalho hoje, por exemplo não tive nem uma vez a visita da Supervisora, nem do diretor. Inclusive agora estamos sem diretor nesse momento, mas o enquanto o diretor estava lá, apareceu uma ou duas únicas vezes no “horário de trabalho coletivo”, mas foi para dar recado, não para tratar de algum assunto importante ou especial.
E10	[...] o ideal, realmente é que tanto a formação em serviço, que é a proposta eu acho [...]. Tanto a formação em serviço quanto [...] a troca de experiências que é uma coisa válida também. [Se fossem quatro horas]. Em duas horas apresentariamos os textos, outras duas horas seriam para debate [...] [...] falta falar um pouco sobre indisciplina. [...]. De repente trocar um pouco de informação, é um assunto meio delicado esse [...]	Se for para realmente fazer uma formação, duas horas, três que sejam (o pessoal que tem jornada maior tem o terceiro horário também) eu acho que é um tempo reduzido pra você fazer uma atividade, né? De formação, de troca de experiência, assim, teria que ser duas vezes por semana de duas horas. Ai nós começaríamos a conversar melhor. [...] poderia ser um período maior.

	[Falta tratar] projetos, projetos com os alunos. Agora é que os estudos estão mais direcionados, depois [...] dessa enquete que ela [coordenação] fez conosco. Prá tratar um tema de História num texto de Português, que tenha alguma coisa de Geografia. A gente sempre tenta fazer essa coisa[a interdisciplinaridade]. [...]para que ele [o horário de trabalho coletivo]não seja só um horário de: — Vamos agora para os informes da direção, para os informes do [órgão imediatamente superior à escola no sistema no qual trabalha] – Agora tal, tem que passar a nota até tal... Assim, há coisas que podem ser escritas e entregues para nós. Fazer desse horário, um horário produtivo.	
--	---	--