

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Domenica Martinez

TEMPO, EXPERIÊNCIA E TRABALHO DOCENTE:
crítica da atividade do professor no Ensino Fundamental

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Domenica Martinez

TEMPO, EXPERIÊNCIA E TRABALHO DOCENTE:
crítica da atividade do professor no Ensino Fundamental

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: História, Política, Sociedade, área de concentração Educação e Ciências Sociais, sob orientação do Professor Doutor Odair Sass.

SÃO PAULO

2013

Banca Examinadora

À Rebeca Martinez Rosa
(para ler quando não tiver tempo)

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta pesquisa demandou esforços pessoais indissociáveis dos esforços de *Outros*. No tempo utilizado para produzi-la está a dedicação daqueles que esmero com meus sinceros agradecimentos.

Ao professor doutor Odair Sass, de modo especial, sou grata pelo vigor, paciência (de pescador) e confiança com que dirigiu a orientação. Faço saber que foi somente com essas condições possível compreender que o que eu buscava era entender aquele pequeno esforço que deve ser bem dirigido no deslumbre da elucidação para não ser cegado pela *Luz*. Fez-me ver o ponto nodal do desencantamento encantado que, pelo desejar, impede a satisfação do desejo comunal com o tempo, porque não há como ser satisfeito apenas de boas e más vontades.

Aos professores doutores José Leon Crochík e Jaquelina Imbrizi, examinadores que compuseram a banca do Exame de Qualificação, agradeço pelo empenho que dispuseram a orientar meus pensamentos retardatários e, ainda, pelo que indicaram para manter distância de possíveis falsos caminhos.

Aos docentes do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação: História, Política, Sociedade*, bem como à Elizabete Adânia (Betinha), agradeço, respectivamente, pela experiência acadêmica séria que contribuiu efetivamente para minha formação; e pelo apoio nos trâmites administrativos para atitudes reflexivas sobre o sistema.

Aos meus pais Angela e Edgardo, irmãos Felipe e Lucas, cunhada Marina, tios brasileiros e uruguaios, à minha querida *abuela* Elsa, à amada filha Rebeca, ao André e à família dele; aos amigos Carine Primo, Marise Barreto, Marco Souza, Débora Beraldo, Valdirene Kikuchi: sou grata pelo que dispuseram para as condições concretas domésticas e cotidianas da vida pelas quais, pois, somente afastando-me delas, pude trabalhar.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), instituído pelo povo brasileiro, agradeço pela concessão de bolsa de estudos; pelo tempo em forma de dinheiro objetivado do trabalho de muitos homens e mulheres.

RESUMO

Esta pesquisa, de tipo exploratório, tem por objeto de estudo o tempo e a experiência do professor do Ensino Fundamental. Considerando que há indícios históricos a respeito de alterações da aceção do tempo na sociedade contemporânea e que o trabalho docente, embora, como todo trabalho realizado na sociedade administrada, é determinado pelo modo de produção material e convenções sociais, os objetivos do estudo são: analisar a objetivação do tempo relacionada à formação e ao trabalho docente, mediante a identificação dos instrumentos de trabalho e as práticas pedagógicas que a promovem indicando, especialmente, as expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a linguagem, meios que efetivam a realização da experiência e dependem da reflexão, o que por sua vez exige tempo. Para atingir aos objetivos, tomou-se como material empírico uma amostra de 14 pesquisas, de mestrado e doutorado, selecionadas do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tiveram por objeto de estudo o tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental; a amostra selecionada contém investigações defendidas entre 1997 e 2011. Os resultados assinalam para as impossibilidades da experiência formativa do professor tanto no que diz respeito às determinações objetivas da escola sobre o controle do tempo do trabalho desse profissional, como às atitudes dele. No mesmo sentido, são identificadas nas pesquisas selecionadas tendências de intervenções sobre o tempo do trabalho docente com vistas a adaptá-lo e situá-lo inculcando no professor uma apropriação subjetiva do tempo, de modo que o controle sobre ele, até então efetivado explicitamente por meio dos relógios e calendários, tende a ser substituído pelo autocontrole, sobretudo, com justificativas para realizar trabalhos voltados à comunidade por meio do uso de aparatos tecnológicos. Embora as justificativas que sustentam essas intervenções manifestem apropriações do ideário progressista propugnado pelas revoluções burguesas, observa-se o que se efetiva dele pelo alastramento da ideologia da racionalidade tecnológica, fazendo do uso da inteligência reflexiva, base do trabalho intelectual em que o professor está inserido, um instrumento de dominação que tende a abnegar as contradições sociais. O referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa é a Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo, as elaborações de Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund-Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, destacando principalmente os conceitos de sociedade, trabalho, experiência, ideologia da racionalidade tecnológica. Também recorre-se a outros pensadores para elaborar a pesquisa, entre os quais destacam-se Karl Marx, Friedrich Engels, Sigmund Freud e George Herbert Mead.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente, Ensino Fundamental, Tempo, Experiência, Pesquisa em educação, Teoria Crítica.

ABSTRACT

This research, of the exploratory kind, has as a study object the time and the experience of the teachers of the Primary. Considering there are historical evidences regarding changes of the meanings of time in the contemporary society and that the teaching work, eventhough, as all work done in the administered society, is determined by the means of the material production and social conventions, the objectives of the study are: analyze the objectivication of time related to the formation and to the teaching work through the identification of working tools and the pedagogical practices that promote them by pointing, specially, the expressions that manifest the destinies of the vital pulses and the language, means that actualize the accomplishment of the experience and rely on reflection, that by itself requires time. To achieve the objectives, it was used as empirical data a sample of 14 master and doctorate researches, chosen from the Banco de Teses do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, that had as a study object the time of the teaching work of the Primary; the chosen sample has investigations defended between 1997 and 2011. The results point out the impossibilities of the teacher's formation experience both on the objective determinations of the school about controlling the working time of the professional, and it's attitudes. In the same way, it is identified on the chosen researches tendencies of interventions on the time of the teaching work in the view of adapting and situating it and inculcating in the teacher a subjective appropriation of time, so that the control over him, done until then done explicitly through clocks and calendars,, tended to be replaced by self control, mainly with the justifications of doing services aimed at the community through technological means. Eventhough the justifications that sustain those interventions manifest appropriations of the progressive ideals advocated by bourgeois revolutions, it is observed what is effected by it through the spreading of the ideology of the technological rationality, by doing the use of the reflexive intelligence as the basis of the intellectual work on which the teacher is inserted to, an instrument of domination that tends do abnegate the social contradictions. The theoretical referential that gives ground to this research is the Critical Theory, specially the elaborations of Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund-Adorno, Herbert Marcuse and Walter Benjamin, highlighting the concepts of society, work, experience and ideology of the technological ideology. It is also called upon other philosophers to elaborate the research such as Karl Marx, Friedrich Engels, Sigmund Freud and George Herbert Mead.

KEY WORDS: Teacher, Primary School, Time, Experience, Education Research, Critical Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	13
CAPÍTULO 1 – TEMPO, EXPERIÊNCIA, TRABALHO E SOCIEDADE -----	21
1.1 TEMPO, EXPERIÊNCIA E TRABALHO-----	23
1.1.1 Sobre o tempo-----	24
1.1.2 Sobre a experiência -----	30
1.1.3 Sobre o trabalho-----	46
1.2 TEMPO, EXPERIÊNCIA E TRABALHO DA SOCIEDADE INDUSTRIAL -----	56
CAPÍTULO 2 – TEMPO E EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE -----	83
2.1 TEMPO, RAZÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR:	
SITUAÇÕES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE -----	84
2.2 O TEMPO E A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR BRASILEIRO:	
ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS -----	103
2.3 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS -----	126
2.3.1 Problema de pesquisa -----	128
2.3.2 Objetivos -----	129
2.4. MÉTODO -----	130
2.4.1 Fonte da pesquisa -----	130
2.4.2 Definição de categorias -----	134
2.4.3 Instrumentos da pesquisa-----	144
2.4.1 Critérios para apresentação dos dados-----	144
2.5 TEMPO E EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE CONTEMPORÂNEO -----	145
CONCLUSÕES -----	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	198
ANEXOS -----	208

Lista de Tabelas

Tabela 1. Dissertações e teses sobre tempo do trabalho docente, em quinquênios entre 1992-2011 – CAPES -----	127
Tabela 2. Dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam sobre o tempo do trabalho docente, em quinquênios, entre 1997-2011 – Ensino Fundamental – CAPES -----	131
Tabela 3. Objetivos das pesquisas educacionais que investigam sobre o tempo do trabalho docente, em quinquênios entre 1997-2011 – Ensino Fundamental – CAPES -----	146
Tabela 4. Objetivos das pesquisas que tratam do tempo do trabalho docente em relação às etapas de ensino investigadas – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 -----	150
Tabela 5. Objetivos em relação às disciplinas que foram investigadas pelas pesquisas Educacionais que tratam do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 -----	153
Tabela 6. Ênfases dos objetivos das análises e das propostas metodológicas em relação aos tipos de pesquisa, presentes nas pesquisas educacionais que tratam acerca do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 -----	156
Tabela 7. Relação entre a natureza administrativa e as regiões brasileiras em que as pesquisas de campo e pesquisa de intervenção da área educacional que investigam sobre o tempo do trabalho docente foram realizadas – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 -----	158
Tabela 8. Acepção do tempo presente nas pesquisas educacionais que tratam do tempo do trabalho docente sobre a formação docente inicial e continuada, em relação aos objetivos – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 -----	162
Tabela 9. Indicações das determinações objetivas do tempo do trabalho docente pelas pesquisas educacionais – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 -----	174

Lista de Quadros

- Quadro 1.** Amostra de teses de doutorado e dissertações de mestrado que tratam sobre o tempo do trabalho do professor do Ensino Fundamental, em níveis e locais de formação, por quinquênios entre 1997-2011 – CAPES ----- 133
- Quadro 2.** Categorias, subcategorias e ênfases analisadas das pesquisas que tratam do tempo do trabalho docente, em relação aos objetivos de estudo – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 ----- 136
- Quadro 3.** Ênfases dos objetivos das análises do tempo do trabalho docente e das propostas metodológicas sobre o tempo do trabalho do professor apresentadas em pesquisas educacionais que tratam acerca do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011 ----- 148

Lista de siglas e acrônimos

BIRD – Bank for Reconstruction and Development

CAPES – Banco de Teses do centro de Aperfeiçoamento de Pessoal d Nível Superior

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério

CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos

CUML – Centro Universitário Moura Lacerda

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

HEM – Habilitação Específica para Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PUC/Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

UCB – Universidade Católica de Brasília

UFBA – Universidade Federal de Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

Com o declínio da consciência, com o controle da informação, com a absorção do indivíduo na comunicação de massa, o conhecimento é administrado e condicionado. O indivíduo não sabe realmente o que se passa; a máquina esmagadora de educação e entretenimento une-o a todos os outros indivíduos, num estado de anestesia do qual todas as ideias nocivas tendem a ser excluídas (Herbert Marcuse).

INTRODUÇÃO

No projeto de pesquisa apresentado como requisito para ingresso no doutorado tinha-se como preocupação discutir acerca da formação do professor, especificamente, sobre a relação entre teoria e prática de ensino. A hipótese era a de que a prática educacional sofria defasagens devido à dissociação entre teoria e prática no processo de formação, verificada por meio da correlação entre as provas investidas pelo sistema de avaliação nacional brasileiro aplicado ao curso de Pedagogia e o currículo de formação inicial desse curso. No entanto, ao aprofundar o estudo acerca do processo de ensino e aprendizagem, chegou-se a outras questões que chamaram mais a atenção; em particular, aquelas que se referiam às condições subjetivas e objetivas nas quais o professor é formado e efetiva suas atividades profissionalmente, especificamente relacionadas ao tempo.

Essa mudança de perspectiva ocorreu ao constatar que em grande parte das discussões a respeito da sociedade contemporânea, estudiosos da área educacional têm apontado para rupturas sociais relacionadas a questões políticas, econômicas, científicas, culturais entre outras, em dimensão global, atribuídas ao desenvolvimento tecnológico imanente ao sistema econômico capitalista que modifica as relações sociais, bem como a experiência dos sujeitos; transformações que interferem, direta ou indiretamente, nos estudos e análises que incidem sobre a compreensão que se tem a respeito do tempo.

Do que esses estudos evidenciam sobre o tempo destaca-se que, contraditoriamente, em meio dos avanços tecnológicos propulsores dos meios produtivos, de comunicação e informação, parece haver falta de tempo para assumir todos os compromissos sociais. *Grosso modo*, o tempo é percebido encurtado, pois, quanto maior é o número de informações e meios de comunicação possíveis de serem usufruídos à medida que há mais atividades a fazer e informações a conhecer, mais a noção temporal parece ser estrangulada pela objetivação do tempo cronometrado.

Tendo em vista essas ponderações passou-se a questionar quais seriam especificamente os fatores determinantes das dificuldades que dizem respeito ao trabalho docente relacionadas com a noção de tempo? Qual é a relação entre a noção temporal subjetiva, a objetivação cronológica do tempo e a perspectiva de existência dos sujeitos? Qual desses fatores é determinante no processo de ensino? Qual é a relação entre tempo e o trabalho do professor?

Da primeira investida em levantamento bibliográfico da área educacional centrada sobre o tempo e o trabalho docente notou-se duas tendências: os pesquisadores apontam que, de um lado, há uma percepção sobre o tempo progressiva, linear, fragmentada associada à cultura ocidental e, de outro, uma percepção do tempo constante, cíclica e contínua, associada à cultura oriental. A primeira traduz-se como uma forma racionalizada de organização temporal, em que os acontecimentos realizam-se um após o outro em uma sucessão de eventos entre passado, presente e futuro, marcados pelo relógio, calendário e outras formas de marcar o tempo. A segunda em uma percepção de tempo sem rompantes, em que todos os instantes conciliam-se ininterruptamente, numa espécie de devir, sem muitos controles de marcação do tempo.

Como entendimento geral dessas investigações, pode-se destacar que: i) os pesquisadores apresentam a história da cultura ocidental cheia de mudanças na compreensão sobre o tempo que passou de contínuo a fragmentado e agora parece novamente ser tomado necessariamente como contínuo (PAULA, 2008); ii) na cultura oriental e primitiva persiste a tradição de tempo em devir, em que o presente deve respeito ao passado, honrando-o no presente e futuro, o que deveria passar a ser enaltecido pela educação da cultura ocidental (MARTINS, 2009; MELLO, 2009; MORALES, 2008); iii) com a realização de comunicação simultânea entre sujeitos em dimensões globais, não é de se estranhar, por outro lado, o encontro de culturas e, portanto, mudanças de paradigma, o que aponta para a necessidade da interdisciplinaridade e da relação entre culturas ocidental e oriental (GARCIA, 2000; PARENTE, 2006); iv) no entanto, essas mudanças ocorrem por meio da troca de informações enaltecida calcando a formação quando, estagnado em frente às tecnologias, o sujeito produz e

recebe informações sem nem ao menos precisar sair do lugar. Informações são trocadas simultaneamente a distâncias que, embora fisicamente sejam extensas, são virtualmente próximas e disso observa-se a possibilidade de vida em que se realiza no “aqui e agora”, ora criticada (PEREIRA, 2006; SARAIVA, 2006), ora privilegiada (PASSOS, 2003). Além disso, é comum a todas essas considerações observadas um incômodo frente ao avanço tecnológico ao apontarem para uma necessária intervenção política, ao passo que clamam à reflexão do sujeito e dos profissionais da educação escolar, ora criticando, ora potencializando o desenvolvimento tecnológico.

Partindo dessas ponderações, no projeto de doutorado reelaborado apresentado ao final do primeiro ano do curso, o objetivo era analisar a correspondência entre a organização das atividades diárias por meio de períodos de tempo e o sentido de existência derivado da noção temporal compreendida, como o entendimento e expectativa de experiências passadas, presentes e futuras do professor do Ensino Fundamental. Para tanto, a proposta era analisar diferenças nas práticas pedagógicas entre docentes de escola urbana e de escola rural. Com isso, pretendia-se destacar aspectos que apontassem as razões e consequências da escassez temporal no trabalho do professor, pressupondo que o modo como as atividades são organizadas por meio do controle temporal e as expectativas sobre a vida determinam o entendimento sobre o tempo. A hipótese era a de que os professores de escola urbana, por trabalharem em um ambiente social que exige a produção de mais atividades e maior controle temporal sobre elas, o que se caracterizaria como o tempo ocidental, moderno, reclamariam mais sobre a “falta tempo” ou de que o tempo passa rápido, do que os professores de escola rural, meio social em que, supunha-se, que a vida não depende do mesmo controle e produção de atividades como nas cidades urbanizadas, gozando de uma noção temporal oriental, tradicional.

Contudo, ao frequentar as aulas para o doutoramento e aprofundar a revisão bibliográfica iniciada na elaboração do projeto, outras questões foram suscitadas, do que resultaram algumas mudanças nos problemas, objetivos e hipóteses da pesquisa. Assim, embora a preocupação ainda

estivesse voltada à investigação do trabalho docente relacionado ao tempo, os meios de investigação foram alterados.

Ao estender a leitura de pesquisas educacionais expandiu-se o entendimento acerca do tempo para além da distinção do tempo em oriental e ocidental, que se referem ao âmbito cultural. Verificou-se que, junto dessas distinções há outras vertentes no que se refere à realidade frente ao tempo: uma privilegia a compreensão sobre o tempo como algo subjetivo, outra é voltada à objetividade temporal e ainda há aquela que sustenta que o tempo é uma mediação social. Ao analisar essas diferenças tomou-se, naquele momento da pesquisa, como compreensão acerca do que é o tempo os argumentos dessa última tendência, sobretudo, pela perspectiva de Norbert Elias (1998), entendendo o tempo como uma mediação social, ainda que esta última possa ser considerada, também, como objetiva.

O objetivo era identificar de que modo as condições econômicas, políticas e culturais determinam o tempo do trabalho docente e analisar propostas políticas e pedagógicas apresentadas como meios de intervir nessas determinações, tendo por categorias de análise alguns aspectos dos fatores objetivos e subjetivos que dizem respeito ao trabalho do professor. Para tanto, tendo em mãos um levantamento bibliográfico sistematizado de teses e dissertações acerca do tempo e do trabalho docente, as quais apresentavam uma variedade de dados coletados por meio de distintos tipos de pesquisa, começou-se a analisá-las.

Considerado como mediação e, ainda, entendendo o tempo como elemento “recíproco” das condições em que as relações entre as esferas objetiva e subjetiva são estabelecidas, as questões que norteavam o estudo buscavam responder quais são as principais alterações que o tempo provoca sobre o trabalho do professor, bem como quais mudanças necessárias para ponderar as alterações que o tempo ocasiona no trabalho docente seriam apresentadas nessas pesquisas educacionais

selecionadas. Nesses termos, apresentou-se no Exame de Qualificação uma análise de dados obtidos por meio de uma amostra dessas pesquisas.

Ao revisar a análise dos dados, novos aspectos passaram a chamar atenção; apontavam implicitamente contradições; as análises elaboradas nas pesquisas investigadas quando confrontadas pareciam produzir uma descrição da realidade que soava mais como reproduções do que o afirmavam querer combater, pois, reivindicavam o que já está dado.

Assim, foram destacadas algumas ressalvas a respeito do que os muitos estudiosos, assim como Norbert Elias, afirmam sobre a perspectiva do tempo como uma mediação social. A lacuna que chamou atenção a respeito da tese do tempo como mediação social era a de que muitos pesquisadores não se firmam em questões das críticas dos aspectos econômicos e políticos para compreendê-las, como as relações sociais de dominação, de modo a expor o tempo como mediação inerente, tanto como falsa e desnecessária, do processo civilizatório. Com isso, para investigar o tempo socialmente estabelecido para compreender como esse elemento determina o trabalho docente, confrontou-se a obra de Norbert Elias (1998) com outras perspectivas teóricas a fim de elucidar como os fatores econômicos e políticos determinam a concepção temporal, considerando tanto a esfera individual como a social.

Após essa reflexão passou-se a observar que a configuração do trabalho do professor passa por transformações históricas, eliciadas por ações de sujeitos. Considerando que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 1977, p.301), entendeu-se que, tão pertinente como compreender o tempo da perspectiva social, é preciso indicar os fatores que determinam a ordem que sustenta a sociedade, uma vez que são indissociáveis. Nesse sentido, propôs-se analisar a concepção do tempo e a função docente na sociedade tendo por base as transformações suscitadas das necessidades e finalidades calcadas sob a lógica capitalista da

produção e do lucro e seus desdobramentos industriais no desenvolvimento do sistema econômico capitalista, marcas na configuração das determinações sociais contemporâneas.

Recorrendo à história da filosofia e da ciência, constatou-se que a aceção sobre o tempo invariavelmente esteve centralizada nas questões acerca da existência e do conhecimento, tornando o assunto clássico; sempre atual e inesgotável. De Heráclito de Éfeso, filósofo grego que viveu há aproximadamente 2.500 anos, a Stephen William Hawking, condecorado físico britânico contemporâneo, o tempo tem sido objeto de estudo de distintas áreas do conhecimento e teorias sendo muitas delas controversas. Essa diversidade é refletida, de alguma maneira, como as distinções observadas nos estudos educacionais que tratam sobre a relação entre o trabalho docente e o tempo, muitas vezes apresentadas como uma “miscelânea teórica”.

Entende-se que essas distinções entre tempo ocidental, moderno, subjetivo e tempo oriental, tradicional, objetivo são, de certo modo, parte do esclarecimento para a análise das condições do trabalho do professor e da organização escolar. São cisões objetivas, socialmente determinadas, de modo que é possível observá-las como tendências de perspectivas ontológicas, teológicas, epistemológicas que foram e são alteradas no decorrer histórico. A compreensão sobre o tempo, portanto, não é única, não foi sempre a mesma e suas definições envolvem uma série de aspectos e fatores distintos que confrontados e controlados muitas vezes se mostram opostos.

Nesses termos, na busca para pontuar o que se compreende por esses conceitos, visando um entendimento criterioso para alcançar os objetivos propostos, voltou-se a atenção para diversos aspectos referentes às contradições do processo do esclarecimento que exigiam aprofundamentos cada vez maiores. Ao passo que eram compreendidos conceitos e dados eram levantados evidenciavam muitos entraves e intervenções sociais caracterizando as contradições contemporâneas, em particular na educação. A respeito desses pontos críticos é que se trata a presente pesquisa, em

especial, o que tem determinado o tempo e a experiência do trabalho do professor do Ensino Fundamental.

O objetivo é analisar as objetivações do tempo e da experiência do professor do Ensino Fundamental, compreendendo-o como o profissional que tem a responsabilidade institucionalizada de formar sujeitos que iniciam a formação de sua personalidade e que desenvolvem sua consciência perante o mundo e a vida, ainda a posicionarem-se diante da cultura. Entende-se que as experiências dos anos iniciais de vida são a base para a formação de sujeitos conscientes de suas ações frente à sociedade e, por isso, justifica-se a atenção pelos professores que propiciam experiências às crianças e aos jovens.

Entende-se que os preocupados com a educação, em especial a promovida pela escola, voltam-se à busca de como pode ocorrer a promoção de uma experiência formativa, dirigindo a formação para ultrapassar uma “modelagem”, ou adaptação, ou transmissão de conhecimento. Mais do que isso, aqueles que atuam na área educacional encontram-se mediante a possibilidade de estender a formação para uma “experiência formativa”, por meio da conscientização do que é existente e possível na realidade. Todavia, isto não significa depositar unicamente na educação, na obtenção e na transmissão de conhecimentos a esperança das transformações sociais, uma vez que essas ações situam-se em inúmeras impossibilidades. Nesse sentido cabe, no mínimo, indicar o que orienta e desorienta as ações sociais para o que poderia ser superado, compreendendo que a educação “tem sentido unicamente como educação dirigida à auto-reflexão crítica” (ADORNO, 2003c, p.121). Para isso é preciso estar a par da realidade mesmo sabendo que “(...) desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela” (ADORNO, 2003b, p.144), isto é, buscar identificar as raízes do empobrecimento educacional, as tensões que provocam os domínios que elevam o mal-estar social.

O presente estudo teve um propósito exploratório, haja vista a abrangência do tema ainda que apresente algumas hipóteses respaldadas pela delimitação do material empírico, uma amostra de seis dissertações de mestrado e oito teses de doutorado selecionadas do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que tiveram por objeto de estudo o tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental, defendidas entre 1997 e 2011.

A apresentação da pesquisa é feita em dois capítulos. No primeiro explana-se sobre os conceitos de tempo, experiência e trabalho compreendidos pela esfera social de modo *lato* em relação ao objeto de estudo, isto é, faz-se uma explanação sem considerar aspectos particulares do tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental. Esse capítulo é dividido em duas partes, quais sejam: na primeira é feita a explanação desses conceitos destacando aspectos objetivos e subjetivos do tempo, da experiência e do trabalho; na segunda parte esses conceitos são apresentados levando-se em consideração características da sociedade industrial.

No segundo capítulo são apresentados esses mesmos conceitos, mas, em relação ao trabalho do professor situado historicamente. Ele é dividido em cinco partes, a saber: na primeira parte expõe-se uma descrição histórica sobre a incursão do controle do tempo em relação à efetivação da instituição escolar moderna; na segunda parte situa-se a formação e o trabalho docente no Brasil; na terceira são apresentados o problema e os objetivos da pesquisa; na quarta é descrito o método de pesquisa e na última parte são apreciados os resultados dos dados. Em seguida dos capítulos são apresentadas as conclusões da pesquisa, momento em que são destacadas as evidências da análise dos dados, bem como sugeridos encaminhamentos para estudos posteriores.

O referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa é a Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo, as elaborações de Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund-Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Também recorre-se a outros pensadores para elaborar a pesquisa, entre os quais destacam-se Karl Marx, Friedrich Engels, Sigmund Freud e George Herbert Mead.

CAPÍTULO 1

TEMPO, EXPERIÊNCIA, TRABALHO E SOCIEDADE

O estudo sobre o tempo e a experiência do trabalho docente do Ensino Fundamental sob a sociedade industrial apresentado nesta pesquisa é pautado pela compreensão de que o desenvolvimento das atividades produtivas humanas está relacionado à específica condição social dos homens que a distingue das demais espécies da natureza. A coletividade humana é feita de sujeitos potencialmente capazes de inteligência autorreflexiva, colocando-se como objetos para si mesmos, não apenas projetando atitudes como, também, pensando sobre elas depois de realizadas.

O acúmulo material, possível resultado das atividades produtivas, ou, a escassez material, interferem nas relações sociais ao serem instituídos como ameaça ou instrumento de dominação entre os homens, uma vez que direcionam até mesmo as suas intenções. O medo, o desejo, a dor, o prazer, o amor e o ódio, a vontade, a preguiça, a solidariedade e o oportunismo são sentimentos e ímpetos que medeiam as atitudes e vêm à tona à medida que é despertado no sujeito conforto ou desprazer em situações em que há carência ou fartura para a satisfação das necessidades vitais, seja por meio de objetos, seja por meio de outro sujeito.

Constatado que, ao longo do tempo, abundância e escassez material insurgem na sociedade, respectivamente, como facilitadora e obstáculo que impelem a constantes reorganizações sociais, a sobrevivência adquire distintos significados sobre os quais erigem-se edificações e confrontos entre os homens, de modo que o desenvolvimento civilizatório apresenta características progressivas e regressivas. A espécie humana, distinta pela sua capacidade reflexiva, é a que maior controle tem

sobre sua organização, inclusive, de acionar deliberadamente sua autodestruição, além de ser constituída de poder sobre a vida de outras espécies, ou, de controlá-la, segundo sua vontade.

Este estudo incide, assim, em considerações acerca das relações entre os fatores objetivos e subjetivos que constituem os homens, determinados por uma organização social contraditória na qual, ao mesmo tempo, mantém-se e transformam-se produções materiais, mecanismos psíquicos e condições sociais. Relações que se concretizam em forma de história, bem como por meio de distintas convenções culturais que permanecem e são rompidas pelos sujeitos consolidando-se como base da civilização e que são tomadas, na presente pesquisa, como referência para ponderar a condição em que o tempo e a experiência do professor apresenta-se na contemporaneidade.

Neste capítulo são apresentadas essas relações, especificamente, à medida que se refiram ao tempo, ao trabalho e à docência situados no modo de produção predominante da indústria capitalista, em vigência no Brasil. Na primeira parte, explana-se sobre o tempo e o trabalho relacionando-os ao conceito de experiência. Em um segundo momento, esses conceitos são tomados de uma perspectiva crítica em relação ao modo de organização social contemporânea. A apresentação em separado dos conceitos se fez necessária, uma vez que, tempo, trabalho e docência são elementos distinguíveis que se relacionam mutuamente sob o modo industrial de produção de maneira que a apreensão de conjunto desses elementos aparentemente desvinculados, requerem a prévia articulação teórica. Contudo, ao passo que a exposição tem a expectativa de propiciar entendimento, decerto que as partes do objeto são, de início, apresentadas separadamente, são compreendidas como indissociáveis, assim como se pretende deixar esclarecido ao final desta seção. Cabe, ainda, destacar que os argumentos que compõem esta pesquisa são frutos de um estudo que leva a cabo o entendimento de que “o conhecimento não é constituído apenas pelo objeto, mas, também, pelas particularidades individuais e específicas do homem” (HORKHEIMER, 1990a, p.139); sujeito e objeto perduram em relações determinadas historicamente, entre embates sociais e políticos, de modo que o assunto tratado, certamente, não diz respeito a um fenômeno estático nem se esgota em uma análise isolada.

1.1 TEMPO, EXPERIÊNCIA E TRABALHO

Neste item explana-se acerca do *tempo*, da *experiência* e do *trabalho*. Esses conceitos são apresentados em subitem, embora, ao longo da exposição procura-se destacar a relação entre eles. O entendimento sobre esses conceitos considera as relações entre as esferas objetiva e subjetiva que os engendram, bem como fatores históricos e sociais que os concatenam.

No primeiro subitem é discutida uma abordagem sobre o *tempo*, conceito chave para a presente pesquisa, compreendido como o amálgama das relações sociais. Menciona-se o surgimento de seu conceito na cultura helênica clássica, por meio do pensamento de Heráclito de Éfeso. No segundo subitem pondera-se sobre a *experiência*, especificamente, no que predomina como elemento da formação no que se refere à esfera subjetiva. Para isso, considera-se aspectos das pulsões vitais sobre o funcionamento dos mecanismos psíquicos pela perspectiva de Herbert Marcuse sobre a psicanálise de Freud; também, incorre-se sobre a linguagem e a comunicação, elementos inextricáveis da experiência, para o que utiliza-se do pensamento de George Herbert Mead. No último item explana-se sobre o *trabalho*, entendido como o que move as relações entre os homens por ser o meio que determina a experiência, sustentando a base para o desenvolvimento cultural que caracteriza a continuidade histórica da civilização. Ademais, se o tempo é o amálgama das relações sociais, sua objetivação ocorre por meio do trabalho, intimamente ligado com a possibilidade de experiência pela qual são deliberadas atitudes e produtos relativos a essas atitudes. A principal referência para discutir esse conceito são os estudos de Marx e Engels, visando depreender, sobretudo, a cisão formal entre trabalho manual e trabalho intelectual, importante aspecto da atividade produtiva para a análise do tempo do trabalho do professor da sociedade contemporânea.

1.1.1 Sobre o tempo

A natureza do *tempo* tem sido discutida como um assunto clássico que envolve a existência e o conhecimento acerca do que pertence ao homem e à natureza extra-humana. As discussões que refletem sobre o tempo promovem tendências intelectuais e científicas que, de um lado, associam homem e natureza como pertencentes a um só fenômeno inerte e, de outro lado, fincam a consciência humana, embora, indissociável da natureza, como particularidade que atua para além da força inerte da vida. Nesse sentido, a Filosofia e a Ciência têm buscado respostas e métodos específicos para definir o tempo conceitual e empiricamente, no trato da natureza e da sociedade.

Há acerca do tempo acumulados, variados e extensos pensamentos e teorias, evidência de que sua acepção não é única. Contudo, independente dos desacordos sobre o tema, essa diversificação repercute na sociedade tanto em conhecimentos como em aplicações desses conhecimentos. Os relógios, calendários e despertadores ilustram tal repercussão na vida cotidiana, bem como o aperfeiçoamento desses aparatos que se desdobram a cada dia em novas e mais sofisticadas tecnologias que levam o homem para além da órbita terrestre. Concomitante a isso, a luta cotidiana do assalariado que reivindica pela redução de horas de trabalho mostra como o tempo se manifesta na ordem social. Por outro lado, a existência de inúmeras explicações e especulações sobre o tempo expressa que a acepção temporal é algo que, se pode ser convencionalizada socialmente, pertence, também, à esfera subjetiva. Cada um dos sujeitos percebe o tempo que passa de um jeito particular; uma situação pode ser percebida como de longa duração para um e curta para outro. Isso implica em considerar que há fatores independentes do que se delimita socialmente como uma constância temporal por meio de marcadores, sejam artificiais sejam naturais.

O estudo empreendido nesta pesquisa em busca do significado do tempo levou ao entendimento descrito ao longo desta seção, mas, que ao fim, remete ao início das discussões sobre ele.

Esse início emerge com os registros de Heráclito de Éfeso, filósofo da escola jônica pertencente à *cultura* helênica que viveu, aproximadamente, há 2.500 anos.¹ Considerando que os postulados de Heráclito têm desdobramentos ressaltados por filósofos e cientistas até os dias atuais, destaca-se, de modo suficiente, o que se considera importante depreender de suas elaborações, bem como das condições em que ele vivia que permitiram-no realizá-las. Esses dois aspectos, da obra e vida desse filósofo, ilustram, de modo imagético, a compreensão que respalda a presente análise.

Heráclito é considerado como o primeiro homem a elucubrar e registrar considerações acerca do tempo.² Ele atribuía como principal característica da realidade da natureza um “fluxo perpétuo”, o escoamento contínuo dos seres em mudança perpétua”, de modo que nada seria permanente, tudo, dos seres vivos à matéria aparentemente inanimada, estaria movimentando-se como “chama de uma vela que queima sem cessar” determinando-se como uma “harmonia dos contrários, que não cessam de se transformar uns nos outros” (CHAUI, 2000, p.138). O filósofo voltou-se aos conhecimentos da “origem, a transformação e o desaparecimento de todos os seres”, atribuindo-lhes uma característica do *devenir*; de modo que, na cadência para a harmonia dos contrários seria observada uma luta inerente às leis da natureza. Esse *devenir*, o tempo, da perspectiva de Heráclito, seria:

responsável pela ordem racional do universo. Nossa experiência sensorial percebe o mundo como se tudo fosse estável e permanente, mas o pensamento sabe que

¹ O conceito de *cultura* é compreendido como o que é apropriado, particular e objetivamente pelos sujeitos de cada grupo social, sendo um fator dinâmico das esferas subjetiva e objetiva desse grupo. A caracterização da cultura em uma análise está para as delimitações que se faz de um grupo social em relação à ordem social na qual ele se inclui; assim, um grupo de professores tem suas especificidades de valores, normas, modos de se relacionar particulares, mas, indissociáveis das características da sociedade em que se encontra.

² Heráclito de Éfeso é o terceiro filósofo a compor a primeira geração de filósofos da escola jônica, em Mileto, na Jônia, junto de Tales e Anaximandro. A elaboração de Heráclito sobre o tempo foi influenciada por Anaximandro, todavia, ele é considerado o primeiro a debruçar-se sobre isso, pois, o primeiro a registrar o assunto de modo razoavelmente sistemático (SPINELLI, 2003).

nada permanece, tudo se torna contrário de si mesmo. O *logos* é a mudança e a contradição (CHAUÍ, 2000, p.227).

O filósofo considerava o *tempo* como um homem que entra em um rio, situando-se “como algo que passa sem cessar: a nascente é o passado, o lugar onde se encontra é o presente, a foz é o futuro” (CHAUÍ, 2000, p. 309), de modo que nem o rio, nem o homem seriam os mesmos, alterando suas existências continuamente.

A definição de Heráclito sobre o tempo remete ao termo *Aion*, que expressa o resultado dos confrontos entre os opostos em sínteses, estas que representam o *logos*, o *devir*, o *continuum* do tempo que nunca cessa para a totalidade, mas, é finito aos seres. Contudo, esse termo não é um único conceito que define o tempo. Heráclito descreve o tempo como o movimento que decorre de sínteses provenientes de dois movimentos compostos simultaneamente; seria, assim, um terceiro movimento composto. Esses dois movimentos são representados pelas entidades divinas *Khronós*, representante da sequência temporal e *Kairós*, representante do instante (AGAMBEN apud BATISTA, 2010).

Nesse sentido, o tempo que a tudo preenche, pois, é o movimento do visível e do invisível, representa a *totalidade* da realidade que se apresenta contínua, entre permanências e impermanências.³ A *continuidade da natureza* [*Aion*] é dinâmica por meio de rupturas e estas são provocadas pelos *confrontos entre opostos* [*Khronós*] dos quais bifurcam-se na realidade *de um lado mantendo a continuidade* [*Kairós*] e de outro suspensa em um momento por algo que finda e

³ Entende-se por *totalidade* o que compõe o todo em que o *sujeito* se situa como *particular*; a relação entre natureza extra-humana e humana. A *sociedade* é compreendida como a relação entre sujeitos determinada pela totalidade, sendo suas características observáveis pelo modo como os sujeitos compreendem e expressam essa determinação, o que só pode ser feito socialmente, em que pese, à composição social, as particularidades de cada sujeito. A sociedade, por outro lado, também, manifesta-se como uma totalidade frente ao sujeito, sendo determinante em sua formação, mas, como uma totalidade ideológica, como uma “segunda natureza” (LUCKÁCS apud ADORNO, 1996a, s/p). Resumidamente pode-se afirmar, com objetivo de ilustração, que totalidade (natureza), sociedade (segunda natureza) e sujeito (particularidade) são três “camadas” que compõem o todo da transitoriedade histórica.

apresenta-se como impermanência, mas, que ressurge em seguida ocupando outro lugar de modo a prosseguir na permanência, embora, por meio de outra substância.

As elaborações de Heráclito sobre o tempo estiveram presentes ao longo dos dois milênios consecutivos entre filósofos e cientistas, permanecendo em um campo de disputas até a contemporaneidade de modo que, embora muito ainda se estude e pense sobre o tempo, não houve um rompimento com esse pensamento. Não há concepção da natureza relacionada ao tempo, ao devir, ao *logos*, no que se refere à forma do tempo distinta da proposta por Heráclito, a não ser por questionamentos epistemológicos e biológicos da ordem das essências e substâncias. Isso faz com que as discussões a respeito da configuração do que comporta a realidade em inerente relação ao tempo sempre recaia em aceitação, assim como, a cada avanço tecnológico, comprovação científica de sua condição *contínua, dinâmica e sintética*, destacando-se embates entre divergentes concepções, como: dialética/ estrutural, histórica/ fundamentalista, material/ espiritual, determinada/ livre.⁴

Dessas considerações depreende-se a origem do significado do tempo em termos do que ele é tendo por referência os escritos de Heráclito. Por meio delas será elucidado adiante o entendimento apropriado para a análise do tempo do trabalho do professor no que se refere aos mecanismos psíquicos, isto é, aos fatores subjetivos. No que segue, são evidenciados alguns pontos a respeito da vida desse filósofo, bem como alguns desdobramentos dele no plano social, que ilustram as condições sobre o tempo das quais serão expostos os fatores objetivos para a análise do objeto de estudo.

Heráclito de Éfeso viveu no auge da pólis grega cuja organização social ocorria por meio de severas restrições entre classes sociais de modo que a manutenção das leis que regiam a ordem social era conferida a uma parte específica de sujeitos. De uma parte consolidava-se o que era considerado a vida pública pelos *cidadãos* de direitos, mantidos sob o trabalho dos *escravos*, maior parte da

⁴ Acerca desses embates sobre o tempo menciona-se dois, um no campo das Ciências Sociais e outro das Ciências da Natureza a respeito dos quais pode-se consultar o disposto no Anexo I

população. Filho da aristocracia, recusou-se a participar da vida política e elaborações magistras, abdicou a favor de seu irmão o título de rei e elegeu “para si mesmo uma vida filosófica, dedicada ao estudo, ao exercício do pensamento e da meditação” (SPINELLI, 2003, p.168). Assim viveu, embora de algum modo se manteve intervindo na vida pública, mas, por meio de reivindicações de direitos estendidos aos homens subjugados em escravidão, bem como entre os direitos de expressão de pensadores expulsos da vida pública quando vistos como deturpadores da ordem social (SPINELLI, 2003).

Heráclito abriu mão de seus direitos como cidadão, tanto porque considerava a vida magistral infrutífera, como porque amava a possibilidade de saber; suas elaborações sobre o tempo foram possíveis porque dedicou grande parte de seu tempo para pensar sobre o *tempo*. Os amantes da sabedoria reivindicaram, mais tarde, na figura de Aristóteles, um tempo exclusivo ao pensar, tendo em vista que a ação do pensar demanda esforço para a apreensão do objeto do pensamento; demanda expansão do pensamento, concentração sobre os objetos pensados e imaginação, o que despande energia de modo que torna-se impossível um sujeito pensar em muitas coisas ao mesmo tempo, como legislar e filosofar.

Nesse estado civilizatório começa a emergir o que se entende ser o ápice do desenvolvimento humano (a espécie *homem do saber*) em forma de Filosofia e das Ciências da Natureza. Contudo, observa-se que sua beleza demandou sacrifícios entre divisão social por meio de um, concomitante, outro ápice da humanidade, qual seja: o estabelecimento do *status quo*. Quanto maior foi estabelecido um tempo disponível para a vida dissociada do trabalho voltado à subsistência, tanto mais foram elevados os graus de abstração da realidade concreta em detrimento de sínteses especulativas. Ao mesmo tempo, tais sínteses foram determinadas pelo exame da natureza cujo resultado foi o destaque de um padrão: em tudo há diferenças e movimentos promovidos por campos e forças opostas que se combatem dialeticamente. Ao passo que, por meio da distância da labuta,

houve maior tempo dedicado ao pensamento, a distância da identificação da natureza com o homem foi reduzida sendo o *logos* a síntese comum.

Por outro lado, colocando-se como ser que pode saber, posteriormente, o homem passou a questionar as condições sociais, seja pela violência com que a ordem social era transformada entre guerras, invasões territoriais e rebeliões, bem como pelo próprio pensamento acerca disso. Platão é um filósofo que ilustra essa passagem ao reivindicar direitos para alguns, tais como o direito à educação para as mulheres pertencentes à classe abastada. Além disso, fundamenta a formação humana idealizada na perfeição do *logos*, caracterizando a faculdade racional como imprescindível para tanto. Ao que Heráclito havia registrado a lógica e a dialética, Platão tomou em período posterior a lógica como meio para atingir a dialética da totalidade. Na *Alegoria da Caverna* este último ilustra que tal perfeição só é possível à medida que o pensamento rompe com a empiria da realidade e entrega-se totalmente à luz do mundo das ideias (PLATÃO, 1997). Nesses termos, Platão duplica a dualidade da luta dos opostos heraclitiana: tudo é dual e oposto, inclusive, o corpo e o espírito, sendo este último a unidade da transitoriedade entre natureza extra-humana e humana. Com isso, o corpo é deixado de lado abrindo caminho para o que hoje pode ser traduzido em encontrar uma maneira do homem permanecer consciente sem o corpo.

No decorrer do período em que Heráclito viveu e nos períodos posteriores, o domínio do poder, regulador da cultura, consolidava-se na pólis. A organização em cidades e cidades-Estado passa a personificar a detenção da ordem social de modo que se rebelar contra o poder era rebelar-se contra a pólis, contra os que gozavam de um tempo não estrito à labuta tendo por base a labuta alheia. Ademais, o esclarecimento dos governantes e pensadores, na figura de senhores, visava incluir as desigualdades que lhes estavam mais próximas, relegando, indiferentemente, os sujeitos mais distantes de sua orla como diferentes, os de fora, os desentendidos da ordem social dominante salvaguardados para a sobrevivência da própria ordem.

Das ponderações deste item importa depreender que o confronto do homem com a natureza em algum momento ultrapassou as necessidades de luta pela sobrevivência e passou à satisfação de seus apetites. Isso foi possível quando, além de organizar-se socialmente, organizou-se de modo que passou a pensar acerca de sua própria existência, colocando-se em busca para compreender o funcionamento das leis do tempo, da natureza, do ser e da matéria. Os sacrifícios sociais, pela divisão em classes, perpetuam-se e determinam a efetivação da realidade por domínios e entendimentos específicos, isto é, ao passo que são estabelecidas relações formais entre sujeito e sociedade, a transitoriedade entre natureza e homem é ilustrada.

Como sequência do que até aqui se expôs são apresentadas considerações acerca da *experiência* em relação ao tempo, desenvolvendo a acepção temporal no que se refere à subjetividade.

1.1.2 Sobre a experiência

No item anterior foram apresentadas as características do tempo como expressão contínua, dinâmica e sintética da realidade, apreendidas por Heráclito de Éfeso, bem como as condições sociais específicas que possibilitaram tais elaborações; condições de divisões sociais formalizadas e que passam a ser, também, objeto do pensamento. Dessas considerações sobre o tempo explana-se o entendimento acerca da *experiência* com objetivo de mostrar a compreensão da esfera subjetiva pela qual a presente análise do tempo do trabalho do professor é respaldada.

De pronto, destaca-se que a experiência é relativa ao que é *expressado* pelo sujeito. Caracteriza-se pelo que ele é por meio do que *faz* e, assim, *como* pode construir frente à natureza, uma vez determinado pelas condições materiais e sociais em que vive. A experiência pode ser compreendida como a relação dialética manifestada pelo sujeito considerando-se o tempo socialmente estabelecido em que ele vive e o tempo como a forma do pensamento que lhe é possibilitado; ela demanda fatores externos, objetivos e mecanismos internos, psíquicos.

A experiência está associada à consciência e, ambas, à condição social, decerto que a específica socialização humana está para as duas. Por meio da experiência o sujeito pode perceber a realidade como algo que lhe é externo, situando-se de acordo com suas intenções ao intervir no meio em que vive e interagir com outros sujeitos. Nesses termos, experiência e consciência são indissociáveis, sendo a primeira um meio para a segunda e esta última uma condição subjetiva que se manifesta determinado por aquela.

Para esquadrihar o que se concebe como experiência, fita-se três meios imprescindíveis, de um modo suficiente, ao sujeito, quais sejam: meios de ação, repressão pulsional e comunicação. Neste subitem serão discutidos os dois últimos, deixando o primeiro para o próximo subitem, uma vez que pertence ao trabalho, demandando alusões acerca da esfera objetiva e outros detalhes que carecem de uma atenção especial. Contudo, importa esclarecer, antes disso, alguns aspectos sobre esse meio para a experiência.

Cabe salientar que a consciência, assim como a experiência, é o elemento principal que condiciona a peculiar socialização dos seres humanos, sendo inextricável do modo de produção material ditado pelos homens. Isso porque para garantir a vida, desde os primórdios da civilização, são necessários esforços coletivos para permanência como espécie, somando-se a essa garantia distintos modos de produção material. A respeito da condição social da consciência vale-se das palavras de Marx e Engels (2001):

A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é ao mesmo tempo a consciência da natureza que se ergue primeiro em face dos homens como *uma força fundamentalmente estranha, onipotente e inatacável*, em relação à qual os homens se comportam de um modo puramente animal e que se impõe a eles tanto quanto aos rebanhos; é, por conseguinte, uma consciência da natureza puramente animal (2001, p.23, grifos nossos).

Frente à natureza os homens delimitaram uma organização social para confrontá-la, resultando disso a condição social de colocarem-se a si mesmos e a natureza como elementos externos um ao outro do que emerge a sociedade com todas as divisões da estrutura social em distintas especializações de trabalho. Essas divisões apresentam-se como fatores determinantes do consequente desenvolvimento material e cultural, assim como das possibilidades de experiência, que ocorrem de modo progressivo e regressivo nas esferas subjetiva e objetiva, isto é, por meio de avanços científicos e tecnológicos que, ao mesmo tempo, permitem conforto aos homens, bem como tempo para fazer outras atividades afora as voltadas à subsistência, como pensar, mas, sob condições de desigualdades sociais. Compreendido o suficiente dessas relações para os objetivos deste subitem, uma vez que serão discutidos na sequência desta seção, passa-se às considerações acerca da experiência e seus meios subjetivos ligados ao tempo.

Considerando que a busca pela garantia das necessidades primárias para a sobrevivência, atingida em certas condições no percurso civilizatório propiciou a consciência, ressaltam-se elementos subjetivos que entram nesse confronto dos homens frente à estranheza da natureza, também, insurgidos como ameaça à espécie: as pulsões vitais. Estas, ao passo que permitem a contraposição à natureza, lançam os homens a lutas entre si, de modo que o controle dessas pulsões recai como aspecto da consciência e da sociedade, bem como da experiência.

O desenvolvimento da civilização inclui mecanismos de repressão e orientação sobre os impulsos vitais dos sujeitos, caracterizados por duas forças antagônicas que funcionam mutuamente no processo de constituição da consciência, quais sejam: o *impulso de vida* e o *impulso de morte*.⁵ Ambos se apresentam na vida do sujeito desde o nascimento, embora, funcionando de modos distintos. A principal distinção está entre a condição em que o sujeito não tem consciência de seus atos e uma outra em que age de modo consciente. É da passagem de uma condição para outra que incidem processos de repressão e de controle pulsionais implicados na possibilidade de experiência e no processo de conscientização.

O impulso de vida é voltado à permanência do organismo; pode ser observado nas ações em que o sujeito busca alimento e afeto. Por meio da alimentação o corpo satisfaz-se de nutrientes para manter-se vivo; o acolhimento em afeição manifesta-se no organismo como possibilidade de continuidade de permanência da vida como espécie. O impulso de morte atua como energia que visa segurança e coloca-se contra tudo que se apresenta como ameaça ao organismo, vinculado ao impulso de vida. Esse impulso pode ser observado em atitudes agressivas do sujeito como, por exemplo, na autodefesa em face de um ataque hostil.

Quando inexiste a consciência de si a relação entre as pulsões é orientada pelo *princípio de prazer*. Esse princípio instalado desde o nascimento impulsiona o sujeito a sobreviver sem “nenhum julgamento de valores”, não conhecendo nem o bem, nem o mal (FREUD, 1996, p.79). Expulso do ventre materno o homem sai da condição placentária em que se desenvolveu ao menos com suficiente garantia de nutrição e segurança, e passa a buscar meios para sobreviver de modo independente. No entanto, a busca da permanência inicia tendo por referência a condição de seu estado anterior, aquela em que estava imerso em vida “inerte” integrada à completa satisfação de suas

⁵ Cabe destacar a compreensão que se faz das energias vitais humanas sobre o termo *Trieb* que, de acordo com Marcuse (1972), refere-se aos “instintos” bem como “aos ‘impulsos’ primários do organismo humano que estão sujeitos a modificação histórica; encontram representação tanto somática como mental” (p.19).

necessidades e com estímulos que não se apresentavam como ameaça maior do que a segurança placentária lhe garantia. Uma vez impossível a satisfação ininterrupta das necessidades na saída para um mundo exterior, com estímulos muito maiores do que os que sentia, as pulsões passam a funcionar. De um lado, dirigem-se para a busca da vida em forma de alimento e afeto e, de outro lado, para combater tudo o que não é percebido como aquele estado de vida tanto no que se refere à multiplicidade de estímulos que passam a afetar o organismo, como a ausência das satisfações de modo constante. Arma-se, assim, um conflito gerado entre o impulso de morte que visa destruir tudo para retornar ao estado nirvânico uterino e o impulso de vida que tem por objetivo a permanência do organismo independente daquele estado. A saída do ventre, daquele estado de prazer é, nesses termos, motivo paradoxal que incide sobre as satisfações e o sofrimento humano.⁶

Contudo, a cada passo que sobrevive, o organismo recebe junto de nutrientes e afeições e do combate aos estímulos do mundo exterior, impressões que se instalam como marcas *mnêmicas*. As sensações, de acordo com o grau de dor e satisfação em que são percebidas, são registradas e se acumulam em diferentes níveis constituindo a memória. As situações em que as sensações são dolorosas são registradas como o que deve ser evitado e as que trazem satisfação como aquilo que pode ser usufruído. Estabelece-se, com o decorrer do acúmulo de registros dessas impressões em forma de memória, o *princípio de realidade*. Este resulta do modo como o organismo percebe que as insatisfações são inevitáveis, que nem tudo deve ser destruído sob o risco de autodestruição, bem como que nem todas as insatisfações são ruins e que há outros meios de sentir intensamente prazer semelhante ao primordial. Em outros termos, o princípio de prazer passa a tomar parte do processo de conscientização, quando o sujeito passa a perceber aquele paradoxo e, com isso, a reorientar suas

⁶ Nesse sentido, Freud (1996) destaca que o “programa do princípio do prazer” é a orientação pela qual o propósito da vida é determinado, no que se inclui o propósito último da civilização, orientado pela pulsão libidinal e pela pulsão agressiva sempre em busca de mais prazer, ainda que, a tendência seja a do retorno à condição placentária que, depois do nascimento, apenas pode ser alcançada com a morte. A acepção de Freud indica uma possível tendência de autodestruição da humanidade, relativa ao programa do princípio de prazer instalado.

pulsões por meio de representações internas do mundo, uma vez visto como algo exterior. Nessa fase do desenvolvimento psíquico o *ego* passa a ser formado, sempre intimamente relacionado às condições sociais em que o sujeito se encontra. Isso porque o registro das impressões, que decorrem da apreensão do grau de sensações, também, é reforçado de acordo com os objetos, valores e situações sociais nos quais o sujeito cresce.

O controle sobre as pulsões vitais caracteriza-se como o abandono da satisfação integral das necessidades ligadas diretamente, isto é sem consciência, com a natureza, de modo que as vicissitudes das pulsões “são as vicissitudes da engrenagem mental da civilização” (MARCUSE, 1972, p.20). Tal engrenagem, configurada como a quebra da simbiose da espécie em relação à natureza, colocando-a como civilização, decorre quando essas pulsões, erigidas do princípio de prazer, passam a ser controladas e norteadas pelo princípio de realidade. Este comporta a individuação (o *eu*), de modo que o funcionamento do aparelho mental é desenvolvido de acordo com as possíveis orientações das pulsões; de acordo com a relação entre esses dois princípios (MARCUSE, 1972). As diferentes orientações das pulsões, possíveis durante o processo do desenvolvimento mental, são mediadas pelo funcionamento da memória ao mesmo tempo que nesta vão sendo fixadas aquelas orientações, sendo a expressão socializada da orientação das pulsões nas situações cotidianas o que pode ser compreendido como *experiência* dessa perspectiva do funcionamento psíquico.

A consciência completa sua formação quando o sujeito é capaz de refletir acerca de si mesmo, situando-se como um outro frente aos demais. Esse estado do desenvolvimento psíquico ocorre quando, ao longo do tempo, o princípio de prazer, decerto iniciado pelas distinções do princípio de realidade, em confronto com as convenções internas de sobrevivência somadas às convenções sociais, é elucidado pelo sentimento de remorso quanto à ausência de juízo que diferenciaria o bem e o mal, a vida e a morte. Tal sentimento é erigido da formação do *superego*, entidade que reprime as pulsões de vida e de morte, junto da formação do *id*, entidade erigida para manter vivos os impulsos de vida e de morte de modo latente. O *ego*, nesse sentido, é formado do esclarecimento interior do paradoxo das

pulsões e sai para si, quando aquele remorso é reforçado pelo *sentimento de culpa*. Este, por sua vez, é indissociável da ordem social e percebido pelos vínculos sociais instituídos por meio da família, ou, do grupo responsável pelo sujeito quando criança; por todas as instituições sociais afora essa esfera, como as organizações religiosas, educacionais e promotoras das atividades econômicas; bem como por toda a *superestrutura* que indica as leis e normas superiores da sociedade.

O princípio de realidade incide em uma unidade de permanência do homem em sociedade tendo por base a repressão do princípio de prazer, mas, repressão que depende de mudanças de sua substância; a adaptação que sustenta o princípio de realidade “implica a subjugação e diversão da força destrutiva da gratificação instintiva, de sua incompatibilidade com as normas e relações estabelecidas da sociedade” (MARCUSE, 1972, p.21), de modo que:

Os impulsos animais convertem-se em (...) humanos sob a influência da realidade externa. Sua "localização" original no organismo e sua direção básica continuam sendo as mesmas; contudo, seus objetivos e manifestações estão sujeitos à transformação (MARCUSE, 1972, p.20).

A realidade externa em forma de organização social, desde os grupos primários aos secundários bem como a outras instâncias mediadoras da civilização apresenta-se ao sujeito como uma ordem que rege suas pulsões sob a qual deve submeter-se, tanto pelas restrições externas que deve introjetar, como por meio de satisfações que compensem ou aliviem o que é reprimido e que permanece latente. Nesse sentido, a consciência configura-se como as possibilidades de experiências do sujeito ao expressar e dar vazão às suas pulsões face à sociedade.

Considerando que a “repressão é um fenômeno histórico uma vez que a subjugação efetiva dos instintos, mediante controles repressivos, não é imposta pela natureza, mas pelo homem” (MARCUSE, 1972, p.37) sob o princípio de realidade, para a formação egóica está uma dupla

determinação: as possibilidades que a sociedade oferece ao sujeito como organização de indivíduos conscientes de si e a efetivação dessas possibilidades pelo sujeito sobre si mesmo em relação ao que é esperado dele pela sociedade. Sobre isso é pertinente o que sublinha Marcuse (1972): “a luta pelo destino da liberdade e felicidade humanas é travada e decidida na luta dos instintos — literalmente, uma luta de vida ou morte — em que o soma e a psique, a natureza e a civilização participam” (p.37).

Às condições sociais e históricas que se impõem à diferenciação do psiquismo humano e ao desenvolvimento da consciência, é importante inserir outro elemento explicativo que permite apreender a emergência e o desenvolvimento da consciência no plano cognitivo, isto é, sua aquisição determinada pela possibilidade do indivíduo realizar efetivamente experiência: a linguagem.

Para a consciência mediada pela experiência é imprescindível a capacidade de simbolização, relacionada ao desenvolvimento da linguagem e de apropriação da atitude do outro (SASS, 2004). Essas categorias psíquicas são essenciais à comunicação considerada como um meio pelo qual ocorre a objetivação das relações humanas no trato das orientações das pulsões expressadas em forma de cultura. O ego, embora erigido de um confronto interno, prossegue em permanência, pois, orientado individual e socialmente o sujeito transforma esse confronto em elaborações e apropriações humanas. As atividades produtivas são resultados do embate travado entre os homens sobre si mesmos, entre os homens e a natureza e são assim possíveis uma vez que, mediante a relação com o outro e com o “si mesmo”, emerge a capacidade de entendimento entre os sujeitos. A atitude do sujeito suscitada das relações sociais que estabelecem a consciência reflexiva ocorre de modo inerente e gradativo, sob a condição de possibilidade da experiência social por meio “da comunicação, por uma conversação de gestos em um processo social ou contexto de experiência” (MEAD apud SASS, 2004, p. 186).

Compreende-se a linguagem, principal elemento da comunicação entre os homens, “em termos de conversação de gestos”; como a expressão da atitude do sujeito que pode ocorrer de três formas apreendidas ao longo do processo de conscientização, quais sejam: “1º) gestos não

significantes, em que não há propriamente linguagem; 2º) gestos significantes ou uma linguagem sem palavras (linguagem de sinais); e 3º) gestos vocais que implicam a linguagem verbal” (SASS, 2004, p.188). Por meio dessas “etapas” sucessivas do desenvolvimento da linguagem o pensamento é formado, sendo o desenvolvimento da linguagem para a formação da consciência fundamentado na capacidade de simbolização, isto é, do desenvolvimento das capacidades cognitivas. Essas capacidades, por sua vez, são desenvolvidas e adquiridas na história de vida do indivíduo por intermédio da consecução de experiências sociais.

A capacidade de simbolização ocorre à medida que *significados*, conteúdos de objetos são identificados por meio de *símbolos significantes*, representantes do conteúdo dos objetos, tais como os sinais de comunicação, os símbolos instrucionais sonoros, visuais, táteis, as palavras. Contudo, a formação da consciência no que se refere à comunicação apenas atinge sua plenitude cognitiva quando a linguagem é utilizada pelo indivíduo para refletir sobre si mesmo, sobre seus próprios atos, tanto quanto os atos dos outros. No que se refere ao desenvolvimento da linguagem desenvolvida pelas etapas sucessivas por meio da conversação de gestos, pode-se observar as diferenças de atitudes de um recém-nascido e de um poeta tanto sobre a capacidade cognitiva, como de apropriação da atitude do outro. Um recém-nascido que chora expressa sua fome ou insegurança, mas, não o faz de modo consciente, pois, não se utiliza de símbolo algum, embora, use de um gesto, o choro, de modo que sua dor é expressada e ele socorrido; o choro é um gesto que expressa uma necessidade urgente do organismo. Os poetas necessitam de um grau de representação simbólica verbal para se expressarem por meio de palavras utilizadas em forma de arte.

Nesse sentido, a linguagem plenamente desenvolvida é inextricável da generalização do significado atribuído pelo indivíduo aos objetos, isto é, que o significado seja compreendido como compartilhado em algum grau de universalidade com outros indivíduos, ao ponto de serem apropriados do que é representado, por meio de símbolos universais, como uma “*experiência individual*” (SASS, 2004, p.207, grifo do original). A generalização ou universalização do significado

apreendido pelo sujeito é possível à medida que o reconhecimento do que é significado esteja associado à apropriação da atitude do outro. O reconhecimento, decerto, é uma condição da consciência reflexiva que, por sua vez, ocorre quando o indivíduo passa a ser capaz de agir intencionalmente. Quando assim, essas considerações básicas são estendidas para a universalização da linguagem articulada, caracterizada não só pela significação das palavras, mas, também, pela existência da gramática, da qual depende a consciência reflexiva. A linguagem articulada propicia o “componente prioritariamente cognitivo” para a autoconsciência, erigido do desenvolvimento da “universalidade implicada no símbolo significante” (SASS, 2004, p.216).

Para a consciência reflexiva, em primeiro plano, é necessária a apreensão dos símbolos significantes universais e, na medida em que esses símbolos são retidos, permanecem como disponíveis na memória. A articulação das palavras ou signos é apreendida de modo encadeado, mediante as regras gramaticais da língua de referência, não se dispondo de maneira aleatória, condição que possibilita ao indivíduo compreendê-los conceitualmente e, também, comunicá-los como tais. Essa distinção e o encadeamento das elaborações e conceituações, pelo lado do sujeito, caracteriza-se como a forma temporal que constitui o pensamento. Há uma diversidade continuamente dinâmica de símbolos retidos na memória que, organizados em sínteses, apresentam-se sob a forma de símbolos significantes. Utiliza-se dessa compreensão de George Mead, acerca da relação entre experiência, consciência e linguagem, a fim de apontar que esses elementos superiores da psique humana não devem ser dissociados dos mecanismos próprios da fisiologia da espécie. Segundo Mead (apud SASS, 2004), estes últimos:

possibilitam ao indivíduo organizar o seu comportamento, tanto quanto à seleção de reações alternativas às reações dadas, quanto, e principalmente, em relação à *temporalidade dessas reações*. (...) A *disposição temporal* não se refere apenas à sequência das reações, mas ao intervalo de ocorrência entre elas; e essa propriedade é decisiva para a inteligência reflexiva ou consciente (...). Mas tão

certo quanto ao reconhecimento de que o sistema nervoso central exerce importante função organizadora da conduta é imperativo admitir a determinação social do comportamento (p.167-168, grifos nossos).

A disposição temporal é parte do que se caracteriza por função organizadora da mente, sendo determinada por fatores fisiológicos por meio do sistema nervoso central. Todavia, de acordo com George Mead esses fatores fisiológicos são condicionados por fatores externos. Nesse sentido, é importante considerar o *ritmo da disposição temporal* tanto quanto aos conteúdos da experiência – “a sequência das reações” – como fatores determinantes da consciência reflexiva, considerando que.

A reação demorada (*delayed reaction*) é necessária à conduta inteligente. A organização, o teste implícito e a seleção final, pelo indivíduo, de suas reações ou respostas manifestas às situações sociais com que se confronta e que lhe apresentam problemas de ajustamento seriam impossíveis se suas reações ou respostas não pudessem em tais situações ser demoradas até este processo de seleção ter sido executado; isto é, seria impossível se uma ou outra resposta manifesta aos estímulos sociais devesse ser imediata. Sem a reação demorada, ou exceto em termos dela, nenhum controle inteligente ou consciente sobre o comportamento seria exercido; porque é por esse processo de reação seletiva – que somente pode ser seletiva porque é demorada – que a inteligência opera na determinação do comportamento. A rigor, é esse o processo que constitui a inteligência. O sistema nervoso central proporciona não apenas o necessário mecanismo fisiológico para esse processo, mas, também, a condição fisiológica da reação demorada que esse processo pressupõe (MEAD apud SASS, 2004, p.167-168, grifo do original).

A reação consciente reflexiva é relativa a um tempo ao pensamento sobre a ação que o determina para, sucessivamente, orientar as atitudes do indivíduo. A ação que ocorre sem um tempo suficiente para a assimilação daquilo a que o sujeito reage por meio da articulação dos estímulos no pensamento tende a impedir a experiência formativa pela autorreflexão.

Das considerações acerca da consciência e da experiência vale registrar as seguintes ponderações. Em primeiro lugar, cabe destacar que a consciência é constituída de elementos internos e externos dos sujeitos, decorrentes da relação entre sujeito e objeto, dentre os quais é destacável o processo de significação e de representação do objeto que constitui a base da elaboração conceitual e se objetiva mediante a apropriação particular do significado da experiência realizada pelos sujeitos. A experiência, nesses termos, é meio pelo qual o sujeito, ao dar-se conta da exterioridade por meio do que expressa dela, dá-se conta de si. Em segundo lugar, considerando que a experiência do sujeito com o objeto, em primeira fase, marcada predominantemente pelas reações que este suscita sobre aquele e, em fase subsequente, por meio da apropriação e possibilidade de o sujeito expressar-se por meio de significados universais, sociais e culturalmente constituídos, em que suas intenções com relação ao outro são objetivadas, é que a consciência de si é esclarecida. Esta é possível, nesses termos, de modo elementar à admissão e apreensão progressiva da exterioridade, de modo que a individualidade é atingida em última instância, uma vez que suas necessárias referências encontram-se fora do sujeito.

A mediação da experiência, relativamente à consciência, caracteriza-se pela condição temporal associada às condições sociais que atuam sobre as capacidades cognitivas. Nesse sentido, na esfera subjetiva, o tempo é um elemento que determina a consciência de si e do outro, para si e para o outro, de modo que sociedade e indivíduo realizam-se dialeticamente, relevando a determinação da primeira sobre o segundo. A estrutura social de cada época histórica forma o sujeito, entretantes, só o faz à medida que este pode expressá-la de algum modo, conferindo-lhe significado. A sociedade está para o sujeito por meio das experiências que lhe proporciona e este conduz-se pelo que se apropria de suas experiências que, por sua vez, passam a orientar as suas pautas em face do outro, elemento indispensável da experiência social. O tempo, ao ser objetivado de um modo suficiente, possibilita que a organização social seja refletida pelo sujeito.

Dessas ponderações desdobra-se importantes considerações sobre a condição temporal como mediadora da consciência pela experiência; nessa mediação apresenta-se o *fluxo do tempo*. Este se apresenta à autoconsciência como característica da relação entre os fatores que formam o ego (eu) por meio do sentimento de culpa e da experiência autorreflexiva. Assim, o conceito de tempo só é possível à consciência reflexiva; uma apreensão cognitiva.

O fluxo do tempo apresenta-se ao sujeito, em primeira instância, na relação transitória entre sua finitude e a infinitude da totalidade em que se situa, caracterizando-se como a aceção que tem acerca da duração de sua existência. Esses aspectos são observados pelo sujeito tanto no que se refere à sua história de vida, bem como a atitudes diárias em relação às suas recordações e expectativas. Na formação da consciência o fluxo do tempo entra no jogo de forças entre as pulsões e é de certo modo percebido desde o momento da primeira repressão implicada na instalação do princípio de realidade. A formação do superego está para o remorso do desejo da morte que impulsiona a vida, que representa a dissolução do ego, uma vez que “a intemporalidade é o ideal do prazer. O tempo não tem poder sobre o *id*, que é o domínio original do princípio de prazer. Mas o ego, por cujo intermédio, exclusivamente, o prazer se torna real, está em sua inteireza sujeito ao tempo” (MARCUSE, 1972, p.164). Nesse sentido, a tolerância ao fluxo do tempo frente à consciência do fim é um entendimento fundamental à manutenção mental, decerto como fator primário que determina a ordem social e as atitudes do sujeito, sobretudo, no que se refere aos objetivos de vida, bem como ao modo de experimentar, situar-se, pensar e organizar a realidade para si.

A temporalidade do pensamento é apresentada como aquele tempo suficiente em relação à consciência reflexiva e a compreensão sobre o fluxo do tempo pelo sujeito determina suas intenções. Essa compreensão manifesta-se pela reflexão sobre as intenções erigidas das marcas do passado rumo ao futuro e o presente, por meio das experiências suscitadas quando sentidos e expressados os aspectos – de ordens qualitativa e quantitativa, material e temporal – dos objetos e das situações com os quais o sujeito entra em contato. Assim, a linguagem por meio da qual a experiência é elaborada e

refletida inclui o fluxo do tempo em qualquer símbolo significante para que a universalidade simbólica ocorra.

Nesse sentido o despertar e o lidar com o fluxo do tempo estão relacionados à apropriação dos conteúdos retidos na memória no ato da experiência; “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1994b, p.207). Com isso, vale salientar que a universalidade do entendimento não se reduz como uma síntese instantânea e ahistórica, como apenas codificadora de padrões fixos. Todavia, contraditoriamente, precisamente sua condição de universal permite compreender os objetos em sua incursão histórica como a repetição de certos padrões em distintos graus de sínteses. Nesse sentido, o fluxo do tempo, da perspectiva do raciocínio lógico, por meio da consciência reflexiva, aparece de modo linear; quando assim o sujeito observa a vida como um *continuum*. Como ilustração dessas ponderações recorre-se às experiências sobre as quais a civilização se pautava até meados da difusão dos registros escritos, utilizando-se para isso, especialmente, de observações acerca da cultura helênica antiga, aquela mesma em que se situava Heráclito de Éfeso, mencionado no item anterior.

A transmissão da cultura helênica antiga ocorria, até certo momento, pela transmissão oral por meio de narrativas. Um narrador reencarnava o que viveu, ou, foi vivido por outros sujeitos, de modo que era possível ao ouvinte entender o vivido utilizando-se de suas próprias reminiscências, ou, ao menos, impressionar-se com o que ouvia; isso porque a narração emana traços da experiência como os vestígios impressos na existência do narrador que não são determinadas pelo objetivo de passar informações conceitualmente; a narração apresenta um conhecimento em forma de acontecimento “como os vestígios das mãos do oleiro em um vaso de argila” (BENJAMIN, 1994b, p. 204).

Não sendo preservada por meio de registros escritos, a experiência da narrativa estava associada à capacidade de memória dos sujeitos devido ao fato de ser um texto transmitido oralmente, de geração a geração, dependendo de ser retida por aqueles que narravam e recebida pelos que escutavam. Assim, na memória para a narrativa eram necessárias retenções do vivido pelos sujeitos a fim de que fizessem associações entre o passado e o presente e pudessem tanto contar, como escutar.

A narrativa, como portadora de várias experiências, estava para os anos de vida do narrador, uma vez que apenas ao longo do tempo torna-se possível reter o que foi experimentado por meio de retornos a reminiscências; por sua vez, os sujeitos com menos idade podiam ouvir o que era narrado tomando o que era apreendido como meio de compreender sua própria existência, tanto pela assimilação das impressões marcadas na narrativa que escutavam, como quando a memória era ativada de modo involuntário, retomando a memória ao acaso do que foi retido da narrativa; além disso, ao longo do tempo, o sujeito podia retomar a narrativa, escutá-la repetidas vezes e entender as experiências nela contidas.

Benjamin (1994b), ao analisar a narrativa, apresenta-a como um resquício da tradição histórica por meio da qual a humanidade compreendeu-se a si mesma por longo período e que a condicionava ao entendimento mimético e imagético entre rituais e mitos em relação com a natureza, privilegiando o sublime por intermédio de repetições, rememorações de geração a geração, constituindo-se como “uma forma artesanal de comunicação” (p. 205). Nesses termos, o simbolismo presente no entendimento em tempos remotos, tais como o presente na cultura helênica antiga, estava determinado pela organização social privilegiando a imaginação, a memória, o tirocínio e a percepção dos sentidos obtida da mimesis e expressões em forma de arte como a dança, o canto, o teatro, constituindo-se a cultura como um intercâmbio de experiências não refletidas como significados estritamente individuais (BENJAMIN, 1994b).

Destaque-se ainda que o fluxo do tempo nessa situação era entendido como *cíclica*, o nível de síntese sobre ele não o cristalizava em uma palavra, em um único conceito, uma vez que as faculdades do entendimento não estavam dissociadas das percepções das sensações particulares mediadas pela totalidade; as atividades produtivas e a organização social determinavam a consciência nessas condições.⁷ Esta seguia o ritmo determinado pela possibilidade de experiência pautada pela vida como um *eterno retorno*, isto é, da vida finita dos sujeitos determinada pela duração infinita da totalidade. A vida não se encerrava no ciclo finito entre o nascimento e a morte do homem, mas, estava contida entre os ciclos que compunham a totalidade. Nessa cultura os rituais sacrificiais ainda existiam como cultos reverenciais às entidades tomadas da natureza. A morte era expressada nos rituais fúnebres em que ao morto, assistido durante semanas, ficavam disponíveis alimentos e riquezas materiais, além das garantias jurídicas após a morte como meios de garantir uma boa passagem entre os ciclos da vida (CHAUÍ, 2010; HUMPHREYS apud SANTOS, 2010).

Nessa situação cultural o conhecimento – a transmissão e a busca do conhecimento – estava relacionado diretamente com a totalidade da natureza de modo que a compreensão visava ampliar as potencialidades humanas para o aprimoramento do contato com essa *verdade* (alethéia) (CHAUÍ, 2000). A máxima “conhece-te a ti mesmo” inscrita no Templo de Apolo em Delfos indica que os homens podiam agir tal qual a verdade sendo constituídos dos mesmos elementos dessa verdade. Assim, conhecer-se seria um modo de desvelar-se *no* verdadeiro, o mesmo que o verdadeiro ser despertado no sujeito em si. Homem e natureza eram considerados distintos estados de uma mesma essência cíclica. Com isso, ainda no que se refere às elaborações de Heráclito acerca do tempo, pode-se ressaltar como a cultura, a compreensão da realidade, a ordem econômica e política

⁷ Na cultura helênica antiga não havia o conceito de tempo. Ele não era compreendido em uma única palavra, como se mostrou no subitem anterior. Para o tempo havia três imagens presentes, que foram observadas por Heráclito: *Aion*, a eternidade; *Khronós*, a sequência temporal e *Kairós*, o instante (AGAMBEN apud BATISTA, 2010).

determinam e são determinadas dialeticamente por meio do que é auferido pelas experiências dos sujeitos.

A análise da experiência narrativa presente na cultura helênica antiga expõe que a aceção temporal para a experiência não é estritamente cognitiva, podendo ser mimética, mas, que ao ascender sob a faculdade da razão uma reflexão do fluxo do tempo torna-se presente. Em outros termos, a razão está de certo modo ligada à consciência do fluxo do tempo, de modo que, quando assim, o tempo determina de duas maneiras as atitudes: tanto para a possibilidade de atitude reflexiva, como do que decorre como intenção da atitude.

Dando continuidade à exposição dos conceitos fundamentais à pesquisa, expõe-se acerca do trabalho como meio objetivo da experiência e da consciência, bem como a relação do tempo com aquele.

1.1.3 Sobre o trabalho

O registro histórico dos homens, que marca sua condição biológica como dominadores da natureza, é desenvolvido, também, à medida que aperfeiçoam a produção material por meio do *trabalho*. Ao intervir de maneiras específicas sobre a natureza extra-humana e humana, foi possível à

espécie satisfazer suas necessidades vitais e desenvolver as faculdades superiores. O trabalho caracteriza-se, nesses termos, como meio pelo qual o homem distingue-se da natureza, sendo:⁸

um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza (...). Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p.297).

A relação entre homem e natureza pode ser entendida como o desenvolvimento histórico em que o homem é constituído de forças provenientes de sua atitude transformadora da natureza, a qual, por sua vez, apresenta-se como uma força independente dele, embora, também, submetida a transformações por ele. Nesses termos, a civilização caracteriza-se como o processo consolidado por avanços dos meios de produção que repercutem no processo do esclarecimento das condições que levam o homem à sua específica situação social promovida pela autoconsciência. A consciência e a experiência transformam-se no decorrer histórico e são determinadas socialmente por meio da edificação do processo produtivo. Ao manipular, observar e experimentar a natureza o homem desenvolveu maneiras de garantir sua vida de modo cada vez mais eficiente mediante os instrumentos e as técnicas que estenderam seu controle sobre a vida.

⁸ Compreende-se a categoria *trabalho*, elaborada por Marx, como mediação inextricável da condição social humana e que não está implicada, necessariamente, como uma atividade voltada às satisfações econômicas da ordem social. Nesta pesquisa utiliza-se os termos *trabalho* e *atividade produtiva* como similares, compreendendo-os como atividades humanas que podem estar relacionadas a atividades voltadas às satisfações do próprio sujeito, como voltadas à sociedade tanto de modo imediato, ou, mediato, como um fim do sujeito para si mesmo, ou, para o outro. A fim de diferenciar a atividade produtiva – o trabalho – voltados à produção do sistema econômico capitalista, faz-se uso dos termos *trabalho produtivo*, para indicar atividades voltadas imediatamente à produção do capital e *trabalho improdutivo* para fazer referência a atividades que não produzem imediatamente o capital, mas, garantem o giro financeiro. Decerto que no capitalismo todas as atividades produtivas, seja de modo imediato, ou, mediato estão voltadas à produção do capital, mas, utiliza-se dessas diferenciações como princípio para a distância do objeto, apreendida como necessária a uma análise que o considera parte da condição humana determinada historicamente, passível de reflexões críticas.

À medida que não apenas apropriou-se diretamente de produtos da natureza, ao despende de *forças produtivas* por meio de instrumentos e técnicas, o homem potencializou sua atividade voltada à sobrevivência de modo que esta passou a ser determinada socialmente por meio de *relações de produção* sobre o que estava à disposição como produtos de seu trabalho (MARX, 1977). O processo de produção apresenta-se, nesse sentido, como trabalho, atividade produtiva voltada à economia dos provimentos materiais e, também, como atividade social, uma vez que inextricável dos modos como a sociedade é organizada para garantir a vida. A organização social, intimamente ligada à produção material, decorre de pontuais disposições sobre o trabalho, das quais destaca-se, para os objetivos da presente pesquisa, a divisão entre *trabalho manual* e *trabalho intelectual*, divisão da qual a sociedade é organizada por relações entre forças produtivas, relações de produção e superestrutura social.

De acordo com Marx (1977):

(...) na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, *relações de produção* que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas *forças produtivas* materiais. O *conjunto dessas relações de produção* forma a *estrutura econômica* da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a *superestrutura jurídica e política* e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (p.301, grifos nossos).

Da relação entre as forças produtivas e as relações de produção, base da estrutura econômica da sociedade, objetivam-se leis para orientar e regularizar o processo produtivo e as relações sociais em seu conjunto, determinando e, ao mesmo tempo, sendo determinadas pelas modificações impostas sobre o trabalho pelos proprietários dos meios produtivos por intermédio de: divisões formais do trabalho, abstrações do trabalho, meios de trabalho, bem como a vontade dos sujeitos. Essas ações

sociais afetam todas as esferas da vida, tais como as econômica, política, artística, religiosa, intelectual e educativa, consolidando os primórdios da sociedade industrial. A superestrutura é determinada pelas condições materiais produzidas pela atividade produtiva à medida que estas oferecem garantias de subsistência, assim como novas necessidades sociais; e determinante das atividades produtivas quando impõe normas e regulariza essas atividades sedimentadas em leis, regulamentos e estratégias de adaptação para a manutenção do grupo social estabelecidos política e culturalmente. Nesse sentido a atividade produtiva é caracterizada tanto pelo que, na divisão social do trabalho, apresenta-se como trabalho material pelo qual é produzido objetivamente para a garantia da sobrevivência, como pelo que são erigidas regulamentações e reflexões sobre a atividade produtiva por intermédio do trabalho intelectual.

Do exposto, importa acrescentar como o tempo se caracteriza na organização social pela esfera objetiva, que, nesta pesquisa, é associada ao trabalho. Nesse sentido, abre-se a discussão para os mecanismos de controle temporal difundidos pelas conseqüentes especializações do trabalho, entre trabalho material e intelectual concomitante às convenções sociais que, posteriormente, são objeto do cotidiano pelo alastramento tecnológico; ponto que remete às considerações explanadas nos dois subitens anteriores que compõem esta seção, do qual, em seguida, parte-se para compreensões que dirigem-se aos argumentos do próximo item.

Acerca do tempo como mediação do trabalho, cabe frisar sua apropriação como fator determinante do desenvolvimento produtivo. Em tempos remotos, pelo dia e pela noite a humanidade esteve ligada à natureza em relação “tanto ao claro como ao escuro por tantos interesses repetidamente sentidos e resolvidos”, de modo que, no que se refere à demarcação temporal, durante milênios havia apenas a percepção que separava a luz do Sol e da Lua (DONATO, 1976, p.10). Passado o tempo em que seguiu vivendo e venerando o dia e a noite, os homens iniciaram o desbravamento da natureza afastando-se dos seus grupos primários e lançando-se “sobre o mar, o

deserto e as montanhas, esboçando a marcha com que deveria tomar posse de toda a Terra” (DONATO, 1976, p.14). Os riscos sofridos pelos homens durante suas excursões, enquanto trilhavam de um lado a outro em algumas partes do planeta, descobrindo e explorando distintas localizações e sistemas naturais, permitiram observações sobre os padrões da natureza. As experiências de apropriação desses padrões possibilitaram criar modos de produção que permitiram pouco a pouco o afastamento do nomadismo.

Considerando o provimento da agricultura verifica-se alguns aspectos sobre o desígnio da acepção temporal. Além de terra fértil, sementes e manuseio para a agricultura, também, era necessária a força da natureza para o plantio e colheitas; a chuva, bem como os demais fenômenos naturais eram importantes fatores para a fartura ou escassez e vistos como força maior, independente e incontrolável. Nesses termos, para a sua instalação em porções de terra, algum tipo de controle sobre a natureza deveria ser possível.

O nomadismo decorre da escassez de alimentos depois de períodos de abundância. Nos períodos em que viviam assegurados, era possível que houvesse tempo aos homens para observação da natureza, assim como para sua contemplação por meio de ritos aos deuses e deusas, formalizados mais tarde, gradativamente, em técnicas e instrumentos. Nesse sentido, entende-se que daquela necessidade agrícola, somada às observações da totalidade em que se percebiam de algum modo inseridos, os homens passaram a produzir inventos que permitiam o auxílio à produção material. Dentre esses inventos, os principais referiam-se ao controle dos padrões da natureza, de modo que podiam acompanhar e prever eventos; hoje compreendidos como mecanismos de controle do tempo.

Daquelas observações e construções instrumentais cita-se, suficientemente, a respeito do relógio e dos calendários. A respeito das experiências que antecederam a construção do relógio, estas datam da observação das sombras projetadas em árvores e montanhas. As sombras se apresentavam de determinadas maneiras por certas durações e passam a ser assimiladas tanto como referência para

apreender frações de períodos diários solares, como das estações climáticas, haja vista as distintas posições do Sol entre solstícios e equinócios. Uma outra construção de instrumentos de controle do tempo foi a contagem dos dias em semanas, meses e anos. Este é resultado da verificação dos períodos lunares, derivado da contagem dos sete dias em cada uma das quatro fases da Lua – referência que desdobra-se, unindo-se à observação dos astros, em calendários (DONATO, 1976).

Ademais, o controle das leis que são percebidas na natureza por meio de mecanismos de marcação de tempo pode ser compreendido como apropriação dos cultos místicos que reverberam na organização social. À medida que codificados por meio do processo linguístico permitiram, tardiamente, o controle sobre a vida social, embora, um controle que se distingue de acordo com os modos de produção e convenções sobre a divisão do trabalho. Neste ponto recupera-se a imagem descrita da cultura helênica antiga, bem como expõe-se a respeito do período de transição da organização comunista primitiva matriarcal à propriedade privada de características patriarcais.

No período de transição dos grupos comunais aos privativos o tempo era controlado por meio de observação e demarcações rústicas sobre os padrões da natureza. De início, ele era assimilado misticamente de modo que os astros, as estações do ano, os resultados da produção eram associados às divindades e ações divinas.⁹ Havia nas culturas mágicas-miméticas instrumentos que regulavam a cadência natural, tais como o quadrante solar ou gnômon (“relógio de sol”, aperfeiçoado tardiamente pelos babilônios), a clepsidra (“relógio de água”, aperfeiçoado mais tarde pelos gregos), a ampulheta (“relógio de areia”, aperfeiçoado posteriormente pelos romanos), mas, mecanismos que auxiliavam os

⁹ Chama-se atenção aos nomes dos marcadores temporais relacionados aos astros e deuses e que permanecem presentes, especialmente, no que se refere aos dias e meses em relação aos calendários, embora, a convenção desses nomes na Língua Portuguesa tenha adotado outros critérios, ainda que em termos religiosos. Segundo Donato (1976), os dias da semana: “foram os mesmos deuses que dirigiam minuto a minuto o viver humano, os que batizaram os dias da semana postos sob a sua proteção. O maior dos astros, o pai da vida, o mais visível, era o Sol. Portanto, a ele coube o primeiro dia, tributo à sua indiscutível majestade. O segundo, sem qualquer dúvida deveria pertencer à Lua. Marte, o senhor dos instintos belicosos, (...) recebeu a homenagem do terceiro dia. O quarto coube a Mercúrio, protetor do progresso, do comércio bem sucedido (...). Júpiter mereceu o quinto, Vênus o sexto e Saturno o sétimo e último” (p.21-22).

homens convictos de que respondiam a um controle de algo maior. Esses instrumentos eram utilizados para prever as possibilidades econômicas, bem como buscas extraordinárias, como o *Elixir da Vida*. Assim, em princípio, as técnicas e instrumentos criados para o trabalho eram utilizados com objetivos de manter a coesão do grupo comunal em comunhão, ainda que não reflexiva, com a natureza.

A criação de técnicas por grupos em que ainda não havia meios de registros escritos dava-se, principalmente, pela tradição oral, assunto já tratado com Benjamin, no tópico anterior. A imaginação, o tirocínio eram os meios de produzir instrumentos para a esfera econômica, além da arte e da religião. A consciência dos homens diferenciava o que pertencia à natureza e aos homens, mas, não havia um pensamento autorreflexivo. Os tabus regulavam as ações, como uma espécie de memória externa, o que indica que ainda não havia um pensamento que refletisse acerca de si para conter as ações; as pulsões não eram reprimidas pelos próprios sujeitos, mas, totalmente, não totalitariamente orientadas. Além disso, o fato de cada sujeito ser responsável pelos seus instrumentos de trabalho incide em considerar que este era o meio pelo qual o sujeito situava-se como integrante do grupo; um trabalho autenticamente social. O tempo da atividade produtiva seguia o ritmo da natureza e problemas com a produção, ao passo que resultavam em insuficiências para a sobrevivência, eram atribuídos aos deuses.

Com a passagem para a organização de grupos privativos os instrumentos de medição temporal são aplicados para outros fins. Outrora, a observação dos padrões da natureza visava garantir a permanência em conformidade com a natureza; quando esses padrões são codificados em *tempo* passam a ser dirigidos para dois destinos: produzir mais do que o necessário ao consumo interno, sendo aplicados como meios de otimizar a produção e para a produção de conhecimento. Isso, pois, concomitantemente, insurge entre a compreensão humana sobre o fluxo do tempo e a aplicação desse fluxo sobre a vida social: a união das técnicas à Filosofia constituindo a Ciência e a

união das técnicas à Ciência constituindo o provimento tecnológico. A cultura helênica antiga tardia ilustra a passagem para a cultura patriarcal, orientada pela cidade-Estado, a pólis.

Em meados daquele período em que Heráclito situava-se, primórdios da formalização da filosofia, como descrito anteriormente, havia uma bem específica divisão do trabalho e de classes sociais. As principais indagações que ocorreram aos filósofos diziam respeito ao conhecimento da natureza, suas causas, seus efeitos e substâncias; Heráclito, um dos primeiros a questionar e registrar isso, indagou-se sobre como é que tudo nasce, se reproduz e morre, traduzindo a natureza como um contínuo movimento dialético infinito de totalidade e finito em particularidades. Essas indagações, assim como outras, orientaram investigações empíricas das substâncias e essências, sobre as quais debruçaram-se os sujeitos na transitoriedade de distintas culturas, haja vista as constantes batalhas e imigrações.¹⁰ Dessa transitoriedade encontram-se culturas que haviam se especializado em diversos ramos do conhecimento, entre técnicas e costumes; isso provoca a potencialização dos instrumentos de trabalho, bem como para os confrontos entre grupos. Nesse período os filósofos unem-se em escolas com distintos propósitos para investigar a natureza; os padrões são codificados, surgem os teoremas, cálculos e a lógica formal. Formulações possíveis porque nas *skolés* o tempo era suficiente à ação do pensamento, tempo que permitiu o início da codificação temporal.

¹⁰ Segundo ROSA (2012), não é consensual o entendimento acerca do início, datado, da Ciência. Citando-o, a fim de elucidar o assunto: “Para os que sustentam ter ocorrido tal criação no Período Histórico [isto é, depois da criação da escrita], três principais correntes podem ser detectadas: uma recua o surgimento da Ciência às primeiras civilizações, como a mesopotâmica, a egípcia, a chinesa e a indiana; outra defende a Grécia do século V como berço da Ciência, produto direto da Filosofia, à qual estaria estreitamente vinculada e subordinada, por muitos séculos; e uma terceira considera a Ciência uma recente criação européia, da Era Moderna (século XVI)” (p.23). Entende-se que a tese da origem grega da Ciência, a partir dos filósofos jônicos, é pertinente às hipóteses dessa pesquisa, pois, é nesse período que surge “uma mentalidade crítica, de anseio pelo conhecimento racional e lógico dos fenômenos da Natureza e de questionamento de conceitos absolutos [que] está na base da formação do pensamento científico, o qual proporcionaria o advento da Ciência” (p.23). Embora houvesse busca de conhecimento no período que se refere àquela primeira tese, esse conhecimento estava atrelado a um pensamento mítico-mimético e era voltado à harmonia da natureza humana e extra-humana; na filosofia jônica o pensamento é voltado para si mesmo, configurando o raciocínio que caracteriza a racionalidade que compõe os métodos científicos. Contudo, destaca-se que a Ciência foi possível tendo por base técnicas e tecnologia, bem desenvolvidos por diversas culturas em período anterior. Assim, a primeira tese, a que indica o início da Ciência às “primeiras civilizações” reporta-se às técnicas, distinta da segunda hipótese que concerne à Ciência a aplicação de técnicas para o conhecimento.

O período que segue é repleto de teorias astronômicas, cosmológicas, físicas, químicas, biológicas que ainda são utilizadas e colocadas à prova atualmente. No campo do trabalho, por volta do Século XIII, os donos dos meios de produção passam a usar o relógio, inventado possivelmente no Século X pelos chineses; no cotidiano das famílias monogâmicas, as festas, sob a religião do Império Romano, são datadas pela *folhinha*, campo de disputas religiosas e tema de discussões de diversos Concílios (CROSBY, 1999). A mudança sobre a perspectiva de lidar com a realidade está, decerto, em consonância com a busca por estratégias para o controle da organização social que passou a se apresentar caótica aos princípios da governança com o desenvolvimento urbano. Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico, ao passo que faz parte do ensejo intelectual de filósofos, físicos, matemáticos, astrônomos, também, passam a ser tomados pelos responsáveis da administração social como meios de controle populacional, bem como pelos donos de produção para enriquecer no provimento dos centros comerciais.

Encerrando os três itens da primeira parte desta seção, evidencia-se a função material e social do trabalho; funções distinguíveis, embora, como se pretendeu mostrar, indissociáveis. A relação social determina a consciência de cada um dos sujeitos que se localiza na realidade concreta em que vivem (MARX e ENGELS, 2001), depreendendo-se disso que toda atividade produtiva implica, também, uma dupla determinação: a dos homens sobre a natureza e sobre si, sendo sua condição como atividade social a produção de produtos necessários a homens comuns de espécie, mas, sob domínios de distintas necessidades. No entanto, tais determinações decerto não ultrapassam as possibilidades de expressão e satisfações do sujeito, pois, caso contrário ultrapassa-se a própria condição humana como sociedade fomentada por atitudes cooperativas e reflexivas. Essas atitudes são possíveis à medida que agindo sobre si com vistas a promover a ordem social, o sujeito tome sua atitude como satisfação para si e reconheça suas particularidades frente ao outro. E isso porque o homem.

(...) não vem ao mundo nem com um espelho, nem como um filósofo fichtiano: eu sou eu, o homem se espelha primeiro em outro homem. Só por meio da relação com o homem Paulo, como seu semelhante, reconhece-se o homem Pedro a si mesmo como homem. Com isso vale para ele também o Paulo, com pele e cabelos, em sua corporalidade paulínica, como forma de manifestação do gênero humano (MARX, 1996, p.181, nota 100).

Do reconhecimento das diferenças dos sujeitos entre si torna-se possível a consciência reflexiva e o desenvolvimento social. As relações entre indivíduos com necessidades específicas e comuns é que possibilita à atividade produtiva ser um meio de desenvolvimento para o esclarecimento da consciência sobre si; um homem só o é, pois, por meio do reconhecimento daquilo que é diante do outro, reconhece-se a si mesmo como um sujeito diferente, mas, social, uma vez que o outro assemelha-se de certo modo à sua própria condição ao corresponder com suas próprias atitudes. O trabalho exerce essa função de ser meio de experiência para o homem colocar-se no mundo quando projeta o mundo para si por meio de ações, sejam as do pensamento, sejam as das mãos que lavram a terra, sejam as dos braços que levam ao seio.

Nesses termos pode-se observar o processo de objetivação do tempo por meio do trabalho e da organização social iniciado, ao menos, em momento anterior à instalação da pólis helênica; processo que tem sido efetivado nos dias atuais e pode ser visto em qualquer canto exterior por meio de relógios, alarmes, calendários, datações em diários, aparelhos eletrodomésticos, sinos, vinhetas de programas televisivos; e interior, com exacerbado sentimento de culpa e orientação pulsional sob o *princípio de desempenho*, como será mostrado no próximo item deste capítulo. Os padrões da natureza são transformados em tempo pelo homem e continuam visíveis, mas, baseados em um outro tipo de experiência, a do tempo cronometrado.

Espera-se que os propósitos do que foi apresentado nos três subitens desta parte do presente capítulo tenham sido atingidos, quais sejam: indicar a relação entre tempo, experiência e trabalho de

um modo conceitual, visando expor a compreensão que se tem sobre essa relação entre as esferas objetiva e subjetiva.

No próximo item continua-se com as explanações sobre o tempo em relação ao trabalho e à experiência evidenciando as condições da sociedade contemporânea instituída sob a lógica industrial.

1.2 TEMPO, EXPERIÊNCIA E TRABALHO DA SOCIEDADE INDUSTRIAL

Empreende-se neste tópico uma elucidação acerca do tempo do trabalho na sociedade industrial. Propõe-se analisar a concepção temporal, a experiência e o trabalho indicando as transformações sociais em detrimento da lógica comercial e da propriedade privada, e seus desdobramentos no desenvolvimento do sistema econômico capitalista de incessante aplicação da Ciência em prol da racionalização do aparato tecnológico como meio de produção. Compreende-se que esses aspectos indicam as marcas impressas na configuração do trabalho contemporâneo, imprescindíveis para expor a análise do tempo do trabalho docente da atual sociedade.¹¹

¹¹ Entende-se que a *sociedade industrial* é a efetivação da tendência do homem situando-se como ser *racional e livre*, capaz de ser responsável por sua própria existência frente à natureza. Compreendendo-se como criatura intencionalmente criadora, por meio da Ciência, o homem posicionou-se como proprietário pleno de seu destino ultrapassando seus medos, desvelando-se a si mesmo como promotor da realidade nas relações com a natureza e entre si. No que se refere a datações históricas, a implosão dessa tendência decorre de alguns fatores sociais *acentuados* desde o século XVI dos quais destacam-se: “O desenvolvimento econômico das cidades, o surgimento da burguesia comerciante ou mercantil, o crescimento da classe dos trabalhadores pobres, mas livres (isto é, sem laços de servidão com os senhores feudais), a Reforma Protestante que questionara o poder econômico e político da Igreja [católica apostólica romana], as revoltas populares, a guerra entre potências pelo domínio dos mares e dos novos territórios descobertos, a queda de reis e de famílias da nobreza, a ascensão de famílias comerciantes e de novos reis que as favoreciam contra os nobres, todos esses fatos evidenciavam que a idéia (...) de um mundo constituído naturalmente por hierarquias era uma idéia que não correspondia à realidade” (CHAUI, 2000,

O sistema econômico-político capitalista não se configura da mesma maneira desde suas origens. As principais alterações referem-se à relação entre as forças produtivas e as relações de produção, bem como aos moldes da superestrutura junto dessas sustentada (ADORNO, 1986a, WEBER, 2004). Essas mudanças acentuam-se no século XX pelo capital de oligopólios em lugar de um mercado concorrencial pelo qual esse sistema era sustentado em sua primeira fase no século anterior. Caracteriza-se na organização social contemporânea como “capitalismo monopolista” (BARAN e SWEEZY, 1978), ou, “capitalismo tardio” (ADORNO, 1986a), consubstanciando uma sociedade industrial que acirra sua ideologia em bases tecnológicas altamente desenvolvidas (MARCUSE, 1999).¹² Dessas alterações pode-se destacar a principal diferença desde a elaboração crítica de Marx (1996), qual seja: a necessidade de aumento produtivo do qual dependia o crescimento material para as transformações de uma sociedade de iguais condições econômicas é superada gerando, conseqüentemente, o deslocamento das necessidades de produtividade às necessidades de consumo. Afirma-se uma situação em que:

agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrado como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de

p.516). Nessa situação passam a ocorrer reorientações econômicas, políticas e filosóficas dentre as quais destacam-se o movimento filosófico do Iluminismo e a consolidação do sistema econômico-político capitalista pelo movimento burguês. Considerando que esses movimentos de algum modo concebiam que a ordem social não correspondia à realidade, trataram de reorientá-la com objetivo de promover uma sociedade de base libertária, igualitária e fraterna. O homem situa-se como ente central da realidade ao passo que cria e tem em mãos ferramentas que o permitem dominar a natureza a qual, outrora, se lhe apresentava como superior. A instalação do sistema econômico-político capitalista é decorrente dos movimentos burgueses embasados em avanços técnicos que promoviam progressos da atividade produtiva manufatureira e do surgimento de fábricas e delineados ideologicamente pelas expressões filosóficas e científicas iluministas tendo, em primeira instância, o objetivo de libertação do homem frente aos modos de produção e de organização social feudal e religiosa dominante (HORKHEIMER e ADORNO, 1995; MARCUSE, 1978).

¹² Na presente pesquisa adota-se os termos *capitalismo* e *capitalismo tardio*, especificando, quando necessário, as diferenças históricas pelas quais tem sido objetivado.

seus planos grandiosos para o presente e o futuro (HORKHEIMER e ADORNO, 1995, p.49).

Do empreendimento para a libertação social e individual mediante a instalação de uma moral embasada na capacidade humana racional sobre os preceitos de liberdade e justiça, respaldadas pela livre produção e comércio alicerçados pelos avanços tecnológicos, o sistema econômico-político capitalista foi instalado. Desde então, por meio dele tem sido pleiteada a elevação dos sujeitos como “livres”, imbuídos da capacidade de traçar seus próprios destinos. É fomentada, assim, a busca pelo progresso humano baseado na crença de que a razão alicerçada na Ciência e aplicada objetivamente como instrumento do trabalho é arcabouço da prosperidade material por, supostamente, permitir um controle justo das forças sociais e da natureza (ADORNO, 1995a).

A reorganização da sociedade decorrente dessas concretizações e ideais tem ajustado as instituições sociais e ordens governamentais em escala planetária frente à formação de um “sujeito autônomo”, livre para concretizar seus interesses, sobretudo, no que se refere à liberdade de produção material, do conhecimento, bem como do comércio e do consumo (MARCUSE, 1978). Porém, o que se manifesta, predominantemente, em seu período tardio é a racionalidade tomada como instrumento de dominação, o que caracteriza o progresso do projeto liberal como direção contraditória. O que foi projetado para a liberdade se torna razão instrumental; para a igualdade a dominação entre os homens; e para a fraternidade a integração artificial com a natureza. Nesses termos, a reorganização que o capitalismo de acepção liberal efetiva é, quase que, completamente uma determinada totalidade sobre i) o significado da função do trabalho como mediadora da organização social e, assim, ii) a experiência e iii) o sentido da organização social, bem como iv) as bases da economia e da política; conseqüentemente, v) a acepção temporal também sofre mudanças. Não altera completamente, pois, apesar de muitas mudanças a lógica da dominação é perpetuada.

Os próximos argumentos tratam de discutir a alteração desses fatores e esferas. Em primeiro lugar são apresentados alguns elementos básicos do capitalismo: sua lógica e sua forma. Esses são entendidos como elementos que não se alteram e o que consubstancia a dominação. Em seguida fazem-se ponderações sobre o que tem sido transformado dentro de sua própria lógica.

A sobrevivência do sistema capitalista é objetivada pela atividade produtiva moldada em *forma mercadoria* e *transformações ciclópicas tecnológicas* das forças produtivas e relações de produção (MARX, 1996). A *forma mercadoria* sustenta a lógica do capitalismo desde sua base movimentando constantes transformações que o *capital* forja tanto sobre os modos de trabalho e de consumo como o que subtrai disso. A característica marcante dessa *forma* é que sob ela todos os tipos de atividades produtivas, meios de produção e produtos do trabalho tendem a ser igualados, racionalmente, consubstanciando a maquinaria industrial de modo que:

A igualdade dos trabalhos humanos adquire a forma [objectiva da igualdade] de valor dos produtos do trabalho; a medida do dispêndio da força de trabalho humana, pela sua duração, adquire a forma de grandeza de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se afirmam as determinações sociais dos seus trabalhos, adquirem a forma de uma relação social dos produtos do trabalho (MARX, 1996, p.198).

A essência de qualquer atividade produtiva é a produção de coisas úteis que satisfaçam as necessidades humanas. Nesse sentido, toda mercadoria possui *valor de uso*. Todavia, nessa forma de produto do trabalho acrescenta-se um *valor de troca* para o acúmulo de riquezas.¹³ Para tanto, necessita de uma síntese necessária para o estabelecimento da grandeza de valor. Entendendo que toda síntese configura-se como união de diferenças por meio da identificação mútua de fatores comuns, o que é possível da abstração das particularidades para uma única conversão estrutural, a

¹³ Marx (1996) descreve o valor inculido em uma mercadoria em dois aspectos: o *valor de uso* e o *valor de troca*. O primeiro é substrato da "utilidade da coisa (...); realiza-se somente no uso ou no consumo" (p.162). Já "o valor de troca aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca parece, portanto, algo casual e puramente relativo; um valor de troca imanente, intrínseco à mercadoria (...)" (p.166).

síntese da troca de equivalentes, fundamento da produção capitalista efetua-se sobre a *quantidade de tempo* da atividade produtiva; toda produção, independente de suas particularidades manuais, ou, intelectuais, demanda um tempo. Assim, no cerne que medeia a ordem livre capitalista para investimento e obtenção de riquezas utiliza-se o *tempo de trabalho socialmente necessário* como medida sintética para estabelecer a grandeza de valor para a troca de produtos do trabalho.¹⁴

Sob o capitalismo, o *tempo*, no que se refere ao fator econômico, configura-se como câmbio dos ajustes produtivos, uma vez que o valor atribuído às mercadorias está para o tempo de trabalho socialmente necessário despendido à produção delas. Nas palavras de Marx (1996):

o valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra como o tempo de trabalho necessário à produção de uma está para o tempo de trabalho necessário à produção da outra [...] o quantum de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso é o que determina a grandeza de seu valor (p.169).

¹⁴ O *tempo de trabalho socialmente necessário* é, de acordo com Marx (1996): “aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (p.169); é o tempo médio despendido para a elaboração de um produto. A troca de produtos configura-se como a troca de resultados de trabalho diferentes, dado que os produtos são elaborados por meio de trabalhos que dependem de conhecimentos, destrezas e habilidades específicas, inclusive, de tempos diferentes de produção. Quando a troca visa não apenas suprimir necessidades sem o juízo de valor da atividade produtiva, isto é, quando se coloca frente à troca o valor de empenho da atividade produtiva visando estabelecer meios para que ela seja justa, passa-se a considerar o tempo de produção como medida de valor. Todavia, como sob o capitalismo a troca visa obter lucros por meio do emprego de assalariados e investimento tecnológico, o tempo de trabalho socialmente necessário é utilizado para os cálculos do valor de troca dos produtos visando diminuir os custos de produção para que o valor obtido da troca seja maior que o despendido para a produção. Isso porque: “Se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante a sua produção, poderia parecer que quanto mais preguiçoso ou inábil seja um homem, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois mais tempo ele necessita para terminá-la. A grandeza de valor de uma mercadoria permaneceria portanto constante, caso permanecesse também constante o tempo de trabalho necessário para sua produção. Este muda, porém, com cada mudança na força produtiva do trabalho. A força produtiva do trabalho é determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais ” (MARX, 1996, p.168-169).

Nessa lógica, o *quantum* de trabalho passa a ser o núcleo do acúmulo de riquezas, uma vez que quanto mais se produz em menos tempo mais se pode lucrar, ou, nos termos do autor, produzir *mais-valia* (MARX, 1996).¹⁵ Para obter mais-valia, é preciso que os custos na fabricação de um produto sejam reduzidos, o que se consegue por meio do barateamento ou diminuição dos custos com trabalhadores, o *capital variável*, e aumento ou manutenção de *capital fixo*, caracterizado pela instalação de maquinaria e local de trabalho, de meios de trabalho e de material de trabalho (MARX, 1996). Assim, a lógica da organização capitalista desenvolve-se mediante desdobramentos e revitalizações de estratégias produtivas, bem como comerciais, tendo por núcleo o comando da produção e disposições do consumo de mercadorias, o que ocorre com o controle da produção, fundamentalmente, pela *administração do tempo de trabalho* possível do desenvolvimento técnico-científico e administrativo. Como resultado, o tempo de produção é alterado, sobretudo, o ritmo de trabalho de modo que a organização racionalmente sistematizada sobre ele o reduz a dinheiro. *time's money* torna-se o peculiar *slogan* do atual modo de produção.¹⁶

Nesses termos, a forma-mercadoria oculta a essência das características múltiplas e qualitativas do *trabalho concreto*, apresentado-o em características de essência quantitativa de modo que o trabalho é incluído no valor como quantidade, como *trabalho abstrato* (MARX, 1996). As

¹⁵ Segundo Marx (1996), a *mais-valia* corresponde ao valor excedente do trabalho necessário na produção de uma mercadoria, ao aumento do *capital variável*, que é a parte do capital que “reproduz seu próprio equivalente e, além disso, produz um excedente”, possível da manutenção, ou diminuição com os gastos constantes do capital, o *capital fixo*, entendido como “o que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção” (p. 325). Toda fabricação de um produto despende tempo de trabalho e matéria-prima, de modo que sempre há um gasto na produção. Quanto menor for esse gasto mínimo, maior poderá ser o lucro na venda da mercadoria. Assim, a taxa de mais-valia depende “da proporção existente entre a parte da jornada que o operário tem que trabalhar para reproduzir o valor da força de trabalho e o *sobretempo* ou *sobretrebalho* realizado para o capitalista. Dependerá, por isso, da proporção *em que a jornada de trabalho se prolongue além do tempo* durante o qual o operário, com o seu trabalho, se limita a reproduzir o valor de sua força de trabalho ou a repor o seu salário”, uma vez que o trabalhador é o produtor e, também, o consumidor, devendo o capitalista fazer ajustes no que se refere ao poder aquisitivo do trabalhador, a fim de que a circulação de mercadorias exista (MARX, 1996, p.102, grifos originais) A instalação de maquinaria e a racionalização do trabalho, por sua vez, visam manter fixo, ou diminuir, os gastos mínimos para produção.

¹⁶ Um resumo de uma parte do presente estudo voltado à expressão *time's money* está disposto no Anexo II.

consequências da transformação do trabalho concreto em trabalho abstrato para ser, além de substância, medida de grandeza do valor da mercadoria, um objeto que enche os olhos por se mostrar como proeza da eficiência humana, determina alterações na própria atividade produtiva e no significado do trabalho para o trabalhador. O trabalho perde seu caráter útil como produção particular de objetos de uso e passa a ser algo destinado a qualquer um, em qualquer área, com qualquer vontade, desde que seja qualificado como apto para o manuseio das técnicas industriais. A respeito disso, Marx (1996) afirma:

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato. (...) Como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferente qualidade, como valores de troca só podem ser de quantidade diferente, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso. (p.167).

Até meados da expansão industrial massiva do século XVIII a atividade produtiva, ainda com resquícios artesanais, ocorria de modo que o artífice era responsável pela totalidade da composição e troca de um produto; mesmo nos processos produtivos manufatureiro e agrícola, compostos, respectivamente, por diversos artesãos e camponeses.¹⁷ O tempo de confecção de um objeto era vivido por nuances necessárias à atividade laboral, sendo a troca um meio de obter diferentes produtos cujo valor centrava-se no que era útil aos produtores e o contato social destes como relações entre sujeitos de segmentos sociais formalmente distintos. Nesse modo de produção a

¹⁷ Essa mudança na atividade produtiva não se inicia exatamente no século XVIII. Segundo Thompson (2002) as alterações no trato do trabalho, bem como no bojo familiar, já haviam iniciado no século XIII quando, até então organizadas de acordo com necessidades de afazeres flexíveis, que seguiam o ritmo natural das relações sociais dos campos e cidades, passam a ser divididas e regradadas pelo ritmo do relógio e pela ordem do calendário que passam a ser instalados nos centros citadinos e em locais onde emerge a urbanização. Nesse sentido, observa-se que o que ocorre após a ascensão da burguesia no século XVIII e a instalação capitalista é uma ratificação incisiva dessas mudanças por meio do incremento dos aparatos tecnológicos com vistas de aperfeiçoar a eficiência da produtividade, ainda que justificadas para a libertação dos homens dos princípios feudais.

experiência ainda era de algum modo possível, haja vista que as relações sociais tanto da atividade produtiva, como em esferas fora dela, como a família, ainda compunham uma totalidade cultural atrelada intimamente à vida dos sujeitos, próximas da natureza.¹⁸

Ao tornar-se assalariado o sujeito passa a fabricar um artefato de modo parcelar e uniforme, sendo produtor responsável por partes do objeto em detrimento do encadeamento administrado de ações para a otimização da produção. Assim, é subtraída a possibilidade de experiência pela atividade produtiva, tanto para as atitudes dos produtores voltadas à produção como para a relação desses com os produtos do trabalho. Como assalariados tornam-se apêndices e não agentes das atividades produtivas e os resultados da produção não são mais apropriados para o consumo ou como meio para trocar objetos úteis a fim de suprir necessidades ligadas diretamente à sobrevivência, mas, como meios alijados de seu trabalho, produzidos com a finalidade lucrativa dos donos da maquinaria industrial, recebendo em troca um salário; a força de trabalho converte-se, também, à forma-mercadoria, quando sujeitos livres vendem o tempo de sua força laboral, seja no manuseio, seja na criação de maquinarias.

Como consequência, os produtos do trabalho, como mercadorias, passam a ser representantes das qualidades das relações de produção por meio do valor atribuído a elas, proveniente da média da quantidade do tempo de trabalho que as produz. Tendo por substância a potenciação do trabalho

¹⁸ Como exemplo dos traços tradicionais que ainda persistiam vivamente até a expansão da indústria, pode-se mencionar os trabalhadores agrícolas ingleses que, até certa altura da história, gozavam das “Santas Segundas e Terças-Feiras” (depois reduzidas às Santas Segundas-Feiras) dias predominantemente voltados à amizade, ao comércio e à retomada de energia despendida aos Domingos, nos quais reproduzia-se atividades junto da família, inclusive voltadas à manufatura, mas, também, irrigada de bebedeiras (THOMPSON, 2002, p.283). Contudo, embora os traços tradicionais da cultura existissem entre os produtores, sua vida era ditada pela ordem feudal de modo que pertenciam à classe dominada. Com isso não se quer dizer que eram condições melhores do que a relação de dominação atual; o objetivo é indicar o que se perde com a libertação dessa forma antiga, não para retornar a ela, mas, para prosseguir contestando os sacrifícios que permanecem atualmente, observando as necessidades que os sustentam, além de preservar o que, de fato, é adquirido para a liberdade do rompimento com esse passado: “a questão é o que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não é da conservação do passado, mas, de resgatar a esperança passada que se trata” (HORKHEIMER e ADORNO, 1995, p.15).

concreto dos homens de modo a negar a efetividade do esforço físico e mental, do tempo efetivo e das relações sociais da atividade que as produziriam como objetos sem valor de troca, as mercadorias, ao mesmo tempo que passam a mascarar a exploração do trabalho, distanciam a identificação dos trabalhadores com aquilo que fazem e, em uma palavra, eles são alienados do produto de seus trabalhos. Uma vez que as relações comerciais ocorrem fora do âmbito da atividade produtiva, o trabalho torna-se, mais uma vez, alienado tendo por representante social, não os homens, mas os produtos do trabalho. Assim, o trabalho é voltado à coletividade, mas, à medida que o desenvolvimento industrial cresce e as particularidades do trabalho decrescem, a atividade produtiva transcende pelo fetiche mercadológico: os homens não se apresentam mais como produtores particulares de produtos específicos pela necessidade de consumo direto, mas, por meio do que as mercadorias, no ato da troca, representam o trabalho; as relações de produção passam a ser realizadas por meio do valor de troca que os produtos do trabalho estabelecem entre si; e as forças produtivas são padronizadas de acordo com o regulamento dos custos da produção e do consumo para obtenção de lucro (MARX, 1996).

A negação da experiência do sujeito não ocorre simplesmente pelo que o trabalho concreto é objetivado em média na forma-mercadoria; a forma desse produto efetiva-se porque elaborada por meio da Ciência aplicada à criação da maquinaria industrial que reafirma, limita e impõe a padronização do trabalho, uma vez que a *máquina-ferramenta* contém o que antes pertencia ao produtor, restando a ele a operacionalização dela.¹⁹ Tal operacionalização é voltada, em primeiro

¹⁹ As *máquinas-ferramentas* são constituídas da união entre um instrumento de trabalho que depende da força humana para se fazer útil em uma atividade particular do produtor (*ferramenta*) e uma combinação composta do instrumento movido por uma força natural que não a do homem (*máquina*), de modo que para seu funcionamento a aplicação da força humana continua necessária, mas, como meio de supervisão ou regulação de seu sistema. Cada máquina-ferramenta construída é identificada por Marx (1996b) como uma alteração "ciclópica" dos instrumentos, relações de produção e forças produtivas que, conseqüentemente, tornam-se grandes sistemas operacionais que se estendem para além das fábricas, expandindo o alcance da lógica industrial para todas as esferas da vida. Os fatores atingidos a cada transformação no processo de trabalho são, segundo Marx (1996b): os instrumentos do trabalho, a necessidade de relações mais próximas entre as diversas áreas científicas, capacitações técnico-instrumentais dos trabalhadores e da superestrutura, bem como

lugar, sobre a disponibilidade do tempo do trabalho controlado por relógios de ponto, a fabricação parcelar cronometrada e os conhecimentos técnico-instrumentais para o funcionamento de seus circuitos internos, bem como ao controle de qualidade dos produtos. Com efeito, dado aumento da velocidade e continuidade na execução das ações de modo padronizado e parcelar, que demandam concentração e esforço raciocinado dos aspectos do trabalho, suprime-se “a tensão e o impulso dos espíritos vitais, que encontram sua recreação e seu estímulo na própria mudança de atividade” (MARX, 1996, p.457). Os conhecimentos para a atividade produtiva não são mais obtidos por meio do tirocínio, mas, de habilidades cognitivas que permitam encadear o funcionamento predisposto das máquinas de modo que a imaginação é voltada à criação de meios para solucionar problemas técnicos do sistema.

Para o trabalhador, isto se reflete como *intensificação* de suas atividades laborais, pois, “em comparação com o ofício autônomo produz (...) mais em menos tempo ou eleva a força produtiva do trabalho” (MARX, 1996, p.455-456). A esse respeito, vale-se da ilustração de Marx (1996):

Mediante o aumento da *intensidade* do trabalho, pode-se fazer com que um homem gaste em 1 hora tanta força vital como antes, em 2. É o que se tem produzido nas indústrias submetidas às leis fabris, até certo ponto, acelerando a marcha das máquinas e aumentando o número de máquinas de trabalho a que deve atender agora um só indivíduo (p.112, grifos originais).

A intensificação do trabalho decorre do aperfeiçoamento do aparato tecnológico que inclui o desenvolvimento, inerentemente, cada vez mais veloz de máquinas-ferramenta, que potencializam a capacidade de produção em menores períodos, implicando em *transformações ciclópicas* do sistema (MARX,1996). Nesse sentido, destaca-se a tendência da sociedade industrial tecnológica para um

execuções das atividades produtivas por esses últimos de modo cada vez mais dependente de relações socializadas para o processo cadente da maquinaria fabril e do expansivo sistema industrial.

avanço de uniões cada vez mais abrangentes entre diferentes ferramentas e máquinas, em que pese pelas áreas do conhecimento em permutas das descobertas e invenções técnicas (identificadas atualmente como *interdisciplinares*), tendo em vista que a lógica do capitalismo sustenta-se na superação contínua de obstáculos que pretendem impedir seu objetivo: *a ação uniforme para o acúmulo de riquezas*. A cada uma das alterações “ciclópicas”, mais acirrado torna-se o trabalho racionalizado, instrumental, do homem para a manutenção do sistema. Constatado que “esses obstáculos estão desaparecendo cada dia mais, para operações que exijam maior dispêndio de vontade e menos força real, a única força aplicável é a dirigida minuto a minuto pelo espírito humano, portanto força humana” (MORTON apud MARX, 1996, p.12).

Com o avanço industrial, a produtividade aumenta, mas, o trabalhador não é liberado da labuta, ao contrário, é mantido em sua jornada de modo que maior tempo de seu trabalho se converte em mais-valia, tanto mais gastos são liberados para o aperfeiçoamento das maquinarias e para formação dos trabalhadores para o manuseio dessas. A intensificação do trabalho explora o trabalhador não apenas no tocante ao aumento da jornada; ela apresenta-se, também, nos tipos de atividades para a execução das tarefas a serem cumpridas em certos períodos de tempo cronometrados do trabalho padronizado de acordo com as exigências da produção; por outro lado ela, como tendência, efetiva-se cada vez menos por meio de força humana manual e mais força espiritual, menos as mãos e mais o uso do cérebro, embora, ainda, mantendo-se por meio de padrões e controle do trabalho. (MARX, 1996).

Com o estabelecimento do sistema econômico-político capitalista o homem se vê livre para firmar-se diante das relações sociais sem a intervenção direta da igreja cristã romana e da política feudal, entretantes, instala-se uma nova forma de supressão social e individual: entre os donos de capital e os trabalhadores assalariados. Livres dos feudos e frente à expansão industrial, angariada pelos investidores de capital no provimento de aparatos tecnológicos como meios produtivos, os

sujeitos passam a condicionar sua existência à relação de oferta e procura de força de trabalho e de vida para o manuseio da maquinaria industrial.²⁰

Incide sobre isso um resultado primário das leis da ordem do livre comércio: suas recorrentes crises perpetuadas pela manutenção de continuidades, acúmulos e rupturas do processo econômico, sustentadas por transformações contraditórias nas bases sociais; as leis da indústria capitalista tendem a seguir “uma sequência de períodos de vitalidade média, prosperidade, superprodução, crise e estagnação” (MARX, 1996, p.83), de modo que sua dinâmica é cíclica e se apresenta em constantes reajustes produtivos inerentes às suas unidades básicas, de compra e venda, que tendem ora para super lucratividade, ora para estagnação decorrente da saturação e desarranjos dos investimentos financeiros. Cada período crítico apresenta, assim, possibilidades de superação de problemas sociais, inclusive sua autossuperação, haja vista que as crises são decorrentes de acúmulos de riquezas. Levando em conta que as transformações cíclicas do aparato tecnológico expandem-se e afetam todas as esferas da vida, as crises tendem a ocorrer entre menores períodos de tempo. A atividade produtiva é, assim, alterada para conter a tendência crítica, o que reforça a consolidação do sistema sob a indústria tecnológica.

Esse acúmulo, atualmente, tem ultrapassado a suficiência para a garantia da vida em todo o planeta. Todavia, acompanhando seu desenvolvimento, observa-se que as crises das quais se procura estabilização desde sua instalação têm objetivado apenas formalmente aquela ordem social fraterna pela qual pretendia-se a liberdade e a igualdade entre os indivíduos. O nível de desigualdade social

²⁰ Essa mudança não foi imediata nem aceita passivamente; em confronto com o controle do tempo, surgem contestações por parte dos trabalhadores e de movimentos contraculturais europeus em meados do século XIX. Segundo Thompson (2002), “a primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou seus comitês em prol de menos tempo de trabalho (...); a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente” (p. 294). No que se refere à resistência pela contracultura, pode-se mencionar os *flâneurs*, sujeitos que forçavam a disposição e controle sobre o próprio tempo, ostentando ócio e caminhando entre as multidões como uma “personalidade” que se firma distante da divisão social do trabalho e do movimento industrial, levando “tartarugas para passear nas galerias” (BENJAMIN, 1996, p.193).

perpetua-se em maiores e mais explícitas diferenças econômicas e é mantido pela ideologia da racionalidade técnica que nega a possibilidade efetiva da realidade baseada em classes sociais.

Com a abundância material, o desenvolvimento do modo de produção capitalista alcançado pela objetivação do conhecimento racionalizado da ciência e da cultura, bem como pela apropriação privada do que é social e historicamente elaborado pelos homens, fomenta um aparato administrativo que envolve organizações da indústria fabril, instituições e dispositivos legais que determinam as relações sociais em uma ordem sistematicamente racionalizada. A administração do trabalho e da cultura aliena os sujeitos não apenas dos meios da atividade produtiva como, também, de seus fins. Tal aparato é movimentado pela *ideologia da racionalidade tecnológica* (MARCUSE, 1999) que, de fato, passa a abranger, além dos instrumentos de trabalho, o próprio pensamento. Assim, tanto o:

modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p.73).

O ritmo e a expansão das fábricas concretizadas pela expansão do sistema afeta o ritmo social gerando, em seus primórdios, efervescência na busca e colocação em postos de trabalho por parte dos trabalhadores e na cadência produtiva. Naquele momento os sujeitos viam-se livres, mas, ao passo que explorados como estabilizadores da lógica econômica-política mantida pela busca da constância e aumento dos meios de produção. Esse ritmo aumenta sua cadência em detrimento da aderência social e, em sua fase tardia, o sistema passa a se concretizar na esfera do consumo por uma administração completa da esfera social. Nesse sentido, aquela observação dos padrões da natureza que se configura na codificação da totalidade pela Ciência é transferida para a estrutura social por meio de tecnologia que controla o tempo de execução e apreciação para cada uma das atividades

produtivas. Esse controle ocorre tanto diretamente pela cronometragem das atividades, como pela racionalidade com a qual são realizadas. A cisão tecnicamente administrada da produção entre um tempo de trabalho, em que deve responder como empregado e um tempo livre em que pode produzir e consumir do modo como lhe satisfizer ilustra o que se apresenta como liberdade na sociedade dirigida pelo capital.²¹

Constata-se que, por um lado, o sujeito é explorado em uma estafante rotina laboral e, por outro lado, a lógica industrial oferece para seu tempo livre mercadorias pelo que se caracteriza como *indústria cultural* (HORKHEIMER; ADORNO, 1995). Elaboradas pelo pensamento calculador de necessidades objetivadas da eficiência com que se busca atingir as metas lucrativas, as mercadorias voltadas ao cultivo do intelecto, do corpo, das artes objetivam-se predominantemente como facilitadoras para vida traduzida em entretenimento.

A cultura mediada pela forma-mercadoria apresenta-se efetuada pela falsa síntese de domínios inferiores e superiores da arte do corpo e do intelecto com objetivo de, em nome da liberdade e justiça, ser consumida em massa como uma forma de expressão social artificial. Considerando que a lógica produtiva que sustenta a sociedade obstrui as possibilidades de realização de experiência formativa e reflexiva em virtude da intensificação das atividades produtivas, a apropriação e promoção do desenvolvimento das faculdades do entendimento são reduzidas à razão instrumental. Os sujeitos vivem a maior parte do tempo operacionalizando e sistematizando tudo o que se apresenta de modo cada vez mais evidente. Uma vez que a união daqueles domínios é feita pelo que pode atingir os consumidores no que eles têm em comum, o que está aquém das

²¹ A reivindicação por direitos trabalhistas, como a redução da jornada de trabalho, é de suma importância para a libertação dos sujeitos, todavia, a liberdade não pode ser a eles reduzida, sendo que a crítica que dirige a reivindicação deve ser estendida às bases que aludem as conquistas. Desse modo, a cisão entre tempo livre e de trabalho manifesta-se como resultado de lutas decorrentes da tomada de consciência do sujeito sobre sua condição, mas, também, como obstáculo para a formação individual, haja vista que a lógica da dominação não apenas situa-se nos detentores do poder econômico, mas, também, atingem a base social que os sustentam.

particularidades do sujeito, torna-se apropriação e difusão do que é mais primário à vida. Por outro lado, uma vez que o trabalho em si torna-se alienado, as próprias necessidades são reduzidas à não liberdade do sujeito. Nesses termos, a promoção cultural é nivelada tanto pelo que reduz dos conteúdos da experiência, como apropria-se daquelas faculdades propícias à experiência abnegadas, em primeira instância, pelo trabalho alienado, produzindo uma total alienação afirmativa da vida. Sobressai-se uma reprodução racional e artificial da natureza, ditando a natureza irracional humana travestida de cultura civilizada avançada.

Os sujeitos gastam suas energias para consumir uma série de artefatos e, haja vista, que são muitos e, por isso, despendem muita energia para serem apropriados, entregam-se ao mar de produtos oferecidos, colecionando a cultura como um *hobby* qualquer, de modo que “a liberação prometida pela diversão [é a mesma] liberação do pensamento como negação” suficiente para aquela sociedade livre e justa (HORKHEIMER; ADORNO, 1995, p.119). “A diversão [torna-se] o prolongamento do trabalho (...). Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se por em condições de enfrentá-lo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1995, p.113).²²

Desse modo, quando não está trabalhando em troca de um salário o sujeito volta suas energias ao esquecimento do sofrimento da labuta, sendo as atividades culturais promovidas com esse mesmo fim. A produção no âmbito da indústria cultural é engajada, predominantemente, de modo a afastar quaisquer tipos de resistência contra a consciência do sofrimento, que permitiria a contraposição à individuação. Contudo, no tempo livre “se prolonga a não-liberdade, tão desconhecida da maioria das pessoas não-livres como a sua não-liberdade em si mesma” (ADORNO, 1995b, p.71). A divisão entre o que pertence ao trabalho e ao que apenas está livre dele configura,

²² Alguns estudos sobre como a *indústria cultural* (HORKHEIMER e ADORNO, 1995) afeta as faculdades dos sujeitos em relação à arte, são: *Sobre a música popular* (ADORNO e SIMPSON, 1994), *O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (BENJAMIN, 1994b), *Televisão e formação* (ADORNO, 1995a).

contraditoriamente, porque sob a sociedade administrada, toda a não-liberdade individual livre para, de fato, não ser livre.

Uma vez que a base material concreta dominante é erigida da fabricação de artefatos e instrumentos – como os aparatos voltados ao provimento da alimentação e segurança, bem como convenções de provimento cultural – a produção material propicia ao homem a distância da natureza como espécie intencionalmente criadora, por meio do que pode produzir economicamente tanto sobre o que subsidia a satisfação das necessidades verdadeiras e falsas. O suporte material que promove a subsistência permite um tempo ao homem para realizar outras atividades além daquelas voltadas à apropriação direta da natureza e esse suporte promove a cultura permitindo um tempo para criar novas condições sociais. Contudo, à medida que ocorrem introjeções tanto de assimilações cognitivas propiciadas por aquele primeiro suporte, como de controle social pelo segundo, a civilização avança em sua história com a fabricação e registros de aparatos que aumentam a distância entre sociedade e natureza pelo aumento do número e do conteúdo de convenções sociais e entendimentos conceituais fazendo que as relações sociais ocorram por meio de símbolos universais totalizadores produzindo o oposto dos propósitos dos quais foram efetivados. O movimento do esclarecimento acaba por mistificar os objetivos das ações dos sujeitos inculcando-lhes reflexões erigidas da *má consciência*, isto é, do exacerbado sentimento de culpa, racionalizado e liberado (HORKHEIMER; ADORNO; 1995); se para a consciência reflexiva é preciso ser racional, a razão apenas pode ilustrar a irracionalidade da natureza humana e, quando imposta como meio instrumental do pensamento, acaba por ratificar os comportamentos esperados pela cultura dominante.

Não obstante, imerso em uma vida predominantemente regrada pela tecnologia, o sujeito não tem escape para pensar de outra forma que não aquele raciocínio que a tudo calcula com eficiência. Isso porque, se, de um lado, as tecnologias tomam o seu lugar de modo cada vez abrangente nos

ofícios, de outro, apontam para onde e como o pensamento deve ser encaminhado. Ademais, ao tempo que a Ciência conhece até as últimas partículas do existente, todo o aparato social apropria-se desses conhecimentos fazendo com que não se tenha outras alternativas a não ser a busca pela eficiência em lidar com tantas informações. Nesse âmbito:

Sob o impacto deste aparato, a racionalidade individualista se viu transformada em *racionalidade tecnológica*. De modo algum está confinada aos sujeitos e objetos das empresas de grande porte, mas caracteriza um modo todo difundido de pensamento e até mesmo as diversas formas de protesto e rebelião. Esta racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predisõem os homens a aceitar e introjetar os ditames dos aparatos (MARCUSE, 1999, p.73, grifos nossos).

Em uma sociedade em que o modo de produção tende a ganhar autonomia baseada em avançadas tecnologias, o emprego torna-se injustificado; no entanto, o homem prossegue trabalhando e, ainda, sendo explorado como assalariado desabilitado à crítica do que o explora. Isso tanto porque as condições do produtor se mostram suficientes uma vez que os aparatos facilitam sua vida no trabalho, como e, precisamente, porque os aparatos facilitam sua vida no consumo. Tais facilidades dizem respeito ao destino das pulsões e de modificações no aparelho pulsional no que se refere à formação egóica em relação ao *superego*.

Ao ascender a sociedade monogâmica, da qual erige-se a família em decorrência de interações entre distintas culturas que levam ao estabelecimento de um modo de produção privativo, o princípio de realidade consolida-se com a formação do superego cuja referência era a figura paterna. Em período subsequente, da primeira fase do capitalismo liberal, a concorrência motriz da dinâmica econômica postulava desafios no gerenciamento dos mercados, o que fomentava a busca

por diferenciações entre os negociantes com vistas a consolidarem-se socialmente. A formação promovida pela família era prezada na ambição pela riqueza e estabilidade material, fomentada pelos desdobramentos dos imprevistos suscitados pela competição econômica e por projeções dos pais no prosseguimento, ou, ascensão aos negócios pelos filhos. Nesse sentido, a família cumpria o papel de repressora das pulsões visando um futuro sobre o qual havia expectativas para o enriquecimento: o pai apresentava-se forte o suficiente para ser representante da ascensão do ego do filho sob o sentimento de culpa pelo desejo de tomar aquele lugar. A formação era complementada por intermédio da *escola*, mas, o grupo social primário era o que orientava a formação do sujeito e, ainda que concentrado em uma esfera social privada, assegurava relativamente a percepção das diferenças de classes sociais. (HORKHEIMER, 1976). A experiência, nesse sentido, passa a ser associada ao saber e a formação voltada à qualificação para prosperar economicamente.

Na fase do capitalismo tardio a base familiar burguesa passa por um processo de dissolução e a própria sociedade toma o lugar dessa base. É por meio das instituições sociais, especialmente, pela escola e dos valores propugnados pelas agências capitalistas pelas mercadorias e tecnologias de informação de massa, que a adaptação do sujeito passa a ser mediada. Com essa dissolução há um duplo movimento, quais sejam: o sujeito é formado sob o entendimento de que ele é livre e que cabe a ele seu próprio sucesso de vida, mas, ao mesmo tempo ele se vê impedido de *realizar* seus desejos, pois, seus desejos estão para ele objetivados de antemão. A abundância proveniente da expansão da produção do período anterior acentua as diferenças de classes sociais, uma vez consolidados os monopólios, e o Estado passa a intervir na relação entre forças produtivas e relações de produção ratificando a ideologia em bem-estar social. O pai primordial passa ser a própria ordem em que a civilização se encontra erigida de corporações privadas, tanto invisíveis como inatacáveis. A referência para a revolta do sujeito que o leva a situar-se na sociedade é anônima e ressurgente, ainda mais poderosa, na completa administração, nas leis e na ordem da sociedade. Por isso, a revolta contra aquilo que no funcionamento psíquico anterior era voltado à emergência do ego colocando-se

no lugar daquele que satisfazia-se de seus desejos, encarnado na administração social, é percebida pelo sujeito como algo pior que a repetição do crime supremo, uma vez que nessa administração social, suas leis se apresentam como fiadoras supremas da liberdade. Isso porque a organização social racionalmente administrada concebe uma ordem que garante os bens e serviços para a progressiva satisfação das necessidades. Nessa situação, “a rebelião aparece agora como o crime contra a sociedade humana, em seu todo; portanto, está além dos limites de recompensa e além da redenção” (MARCUSE, 1972, p.71).

Sob os oligopólios, o modo de produção e seus resultados caracterizam a efetivação apenas em âmbito formal daquele ideal de autonomia e liberdade, pois, concomitante à abundância material o sujeito é livre, trabalha muito e não se sente realizado. Nessa situação o princípio de realidade sofre transformações substanciais, pois, permanece aquele princípio do sucesso individual cujo fim se torna descabido; a fatura torna a função do trabalho deslocada uma vez que este em um momento se tornou, predominantemente, alienado; a administração social toma o lugar do representante da ordem.

Há, conseqüentemente, um afrouxamento das tensões que mantêm vivas as pulsões que norteiam as buscas pela satisfação do desejo. Aquela repressão que ocorria pela busca de satisfação e que era uma conscientização de um paradoxo subjetivo em relação ao desejo do outro, altera-se para seu oposto fortalecido, isto é, a repressão ocorre pela satisfação constante dos desejos promovida pelo sistema social. Com a dissolução da família a representação do pai repressor e objeto de satisfação é transferida para o espírito de sistema injetando *mais repressão* naquela repressão suficiente à ordem social do período anterior (MARCUSE, 1972).

Com isso, duas possibilidades são apresentadas pela realidade para as quais os sujeitos tendem a dirigir suas pulsões, que se correspondem, quais sejam: a primeira é a coleção da cultura

como entretenimento que deixa vaziar por meios artificiais a pulsão de vida, erótica, como o que promove a indústria cultural e o consumo de mercadorias, tais como: materiais pornográficos e diversão em festas *haves* alucinantes com os quais instala-se uma ilusão de liberdade sexual, *cyberjogos* pelos quais criam-se fantásticos mundos virtuais pela Internet, riscos com saltos em queda-livre e esportes radicais, cursos de curta duração para formação profissional e das artes; a segunda é a instalação do *princípio de desempenho* como princípio de realidade na sociedade industrial (MARCUSE, 1972). É a alteração de substância suscitada da *mais repressão* sustentada pela satisfação direta das pulsões eróticas e da atividade constante do impulso de morte.

Com a abundância gerada pela indústria, contraditoriamente, acentua-se a necessidade de realizar atividades, o que é objetivado em intensificação e extensão do trabalho não por justificativas de aumento de produção material para a igualdade econômica, mas, para a igualdade do consumo. Por outro lado, o consumo nunca é suficiente, pois todos os dias surgem novas mercadorias as quais, por sua vez, são criadas pelos próprios sujeitos liberados para a criatividade. Com isso, gera-se um vício pelo trabalho e em realizar atividades meramente como escape relacionado à sobrevivência dirigida pela necessidade, predominantemente, voltada às resoluções cotidianas por meios *artificiais*. Dirigido pela consciência erigida pelo paradoxo de impotência o sujeito situa-se em relações sociais competitivas e é levado a engajar-se pela manutenção da sociedade pelo espírito de equipe, em que todos devem vigiar-se constantemente, uma vez que a autoridade da ordem social é a própria autoridade dos sujeitos entre si nas relações mais diretas do dia-a-dia. Os sujeitos produzem para consumir e consomem para produzir em uma totalidade que se instaura como abertura para uma possível transformação efetiva de princípio de realidade (MARCUSE, 1972).

Interpreta-se que esse princípio é voltado à instalação de uma realidade artificial propugnada pelos avanços científicos que permitem, além de certo controle, manipulação da natureza, intervindo em processos que até então não eram de sua alçada, como o nascimento e a

morte. Junto disso, o uso de novas tecnologias voltadas à comunicação e à informação mexe com as faculdades cognitivas além do raciocínio. A imaginação é utilizada com vigor, porém, direcionada pela lógica econômica. A criação de mundos virtuais no cyberspaço retira o sujeito da coletividade carnal e o enlaça em cadeiras durante horas em frente a uma máquina. O uso dos dedos de ambas as mãos em teclados vai tirando, pouco a pouco, a habilidade manual caligráfica que da pena à caneta se esgota em botões. O uso dos sentidos é diminuído, sendo a visão o principal deles utilizados, porém, para uma só direção. Ruma-se a uma síntese para aquele olho que a tudo vê e atua apenas pelo pensamento. Assim, o tempo, aquela distância tanto objetiva, por meio do que é concreto e físico tende a tomar uma única dimensão, qual seja: a do pensamento em que a distância ocorre apenas entre objetos no plano mental. A vida apresenta-se totalmente preenchida e vazia. O tempo é cronometrado, mas, “passa rápido demais”, ou mesmo nem é percebido sob a ideologia da racionalidade tecnológica.

O princípio de desempenho como direcionador das pulsões gera um amálgama no presente como entendimento do fluxo do tempo ocasionando a *atrofia* da experiência (BENJAMIN, 1994a; 1996). A ordem social instituída por enorme variedade de atividades demanda que a memória seja restrita à organização e controle de fatos. A ocupação em atividades que ponderam, seja mais achegada ao corpo, mas, sobretudo, pelo Espírito raciocinado, faz das práticas decorrentes da urgência do cotidiano *curtas continuidades em eterno retorno que são assimiladas como lineares*, uma aparência, pois, em concreto, o modo de produção industrial capitalista é cíclico sendo o tempo rigorosamente controlado. Assim, a experiência é atrofiada, pois, a expressão outrora possível que diferenciava os sujeitos por suas experiências é negada, de modo que:

o que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece criticamente os limites da experiência possível. (...) Os homens receberam seu eu como algo

pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior esperança se tornar igual (HORKHEIMER; ADORNO, 1995, p.23-24).

Isso porque as necessidades sociais da ordem administrativa, burocrática, são impostas e aceitas pelo sujeito e passam a ser a direção dos objetivos de vida. O princípio de desempenho reforça inerentemente o domínio do sistema e é determinado por contradições que, pelo conforto oferecido após tantos sofrimentos que erigiram a civilização, são vistas como mal menor e se dissolvem como mentira manifesta. Efetiva-se um modo racionalmente organizado e irracionalmente justificado. A necessidade de mais repressão que impera para sustentar a dominação por meio do trabalho se torna irracional, tanto porque justificada sob fins que atualmente seriam superáveis, como porque supera o desejo pelo caminho para o alcance das satisfações. O sistema social é sobreposto como totalidade e os casos que antes eram entendidos como ações da natureza onipotente são tomados como responsabilidades dos sujeitos. Estes, ainda enraizados na *má experiência* sentem-se gratos simplesmente pela permanência, seja ela como for.

Decerto que, se a atividade produtiva pudesse ser efetivada de modo justo, liberando cada vez mais o sujeito do trabalho para a sobrevivência, ainda assim, sob a racionalização sistêmica, a justiça seria aparente. A permanência da condição do trabalho assalariado objetivado na separação entre tempo livre e tempo de trabalho faz dessa separação uma necessidade aparente do homem que se vê livre sob o espírito da razão como instrumento para suportar a vida. O sujeito esclarecido de tudo neutraliza as contradições que o cercam como se fossem parte da filogênese e ontogênese da verdade, justificadas pela ausência de boa vontade geral em que as proezas de alguns devem-se ao domínio de sua própria vontade. Contraditoriamente, ao mesmo tempo, essa ideia acaba por tornar-se verdade, pois, não há tempo que permita escapar a vontade, indo além de tal raciocínio. O sistema operacional que mal alcança seu ápice na última transformação ciclópica na esfera da indústria fabril não tarda em promover a transformação ciclópica do pensamento.

O tempo como fenômeno da síntese de objetos da memória, é instituído artificialmente e justifica sua presença para o controle do desejo. Na vida sem sentido, o relógio que desperta para a labuta diária, uma vez incômodo daqueles camponeses, hoje é milagre que ajuda a querer viver diariamente. O calendário, verdadeira arbitragem sobre os corpos celestes dão alívios em alguns dias do ano para que se vá de uma panacéia de informações a outra, de troca de mercadoria direta ou indireta do trabalho para a troca de mercadorias entre alguns que só estão perto porque os números que representam aquela data, sublinhados em vermelho na folhinha, assim autorizam.

A guinada processual da análise formal da realidade se coloca à medida que são evidenciadas contradições entre continuidade e ruptura, particularidade e totalidade, racional e empírico, ideal e material; contradições que são base do dilema paradigmático elementar moderno, exaltado da falência da metafísica em detrimento do questionamento frente à autoridade expressa na tradição, na religião e na política revigoradas desde a Antiguidade. Suas implicações podem ser descritas nos termos de Horkheimer e Adorno (1995) quando afirmam:

A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como interesse da sociedade industrial. O ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. Tudo, inclusive o ser humano, para não falar do animal, converte-se num processo reiterável e substituível, mero exemplo para os exemplos conceituais do sistema (p.73).

A razão tornou-se fim, instituída formalmente como intérprete da realidade e aquela esperança na razão como meio neutro e autosuficiente para superar os conflitos e desigualdades, fruto de um pensamento que se considerava libertador, é identificado com a lógica formal. Nesses

termos, a estrutura social permitiu o entendimento de contradições que levaram os injustiçados a colocarem-se em busca da justiça.

Essas condições, por outro lado, são determinadas, anteriormente, pelo que é produzido, compreendido e transmitido a respeito da apropriação da natureza como expressão ideológica da totalidade. E a estrutura social que permitiu o entendimento de contradições que levaram os injustiçados a colocarem-se em busca da justiça foi erigida da consciência reflexiva despojada formalmente pela razão burguesa, formada por laços familiares em uma organização que, decerto permitiu uma nova revolução contra a dominação, mas, da qual instala-se um domínio totalizador.

Nesse sentido, observa-se da História uma sequência que se mostra em cada revolução “o esforço consciente para substituir um grupo dominante por outro; mas cada revolução desencadeou também forças que ‘ultrapassaram a meta’, que lutaram pela abolição da dominação e da exploração” (MARCUSE, 1972, p. 70). A ideologia da racionalidade tecnológica, consubstanciada pelo capital que se efetiva em todas as orlas por ser compreendido como o núcleo da liberdade humana, por ser invisível e por isso parecer neutro, se apresenta semelhante aos mitos. O tempo em que os sujeitos vivem é o tempo do eterno retorno do mesmo. O presente se apresenta tal como o passado e essa aceção corrói o presente na esperança futura. Nas palavras de Horkheimer e Adorno (1995):

O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente frente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. (...) Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança (p.34).

O *esclarecimento* que se contrapõe aos mitos não consegue deles escapar. Ao que os homens lutem contra a natureza, por meio de mais repressão pulsional, grande provedora de matérias concretas que perpetuam a dominação, continuam a recair sobre si mesmos destituídos do poder de

dominação. A persistência da má consciência em sacrificar o que é mais íntimo para pertencer à realidade dentro de certa artificialidade, de todos os medos reprimidos por meio da invenção ininterrupta de novos instrumentos de dominação são os pontos nodais que ligam o homem a um passado que é eternamente presente e fada o futuro à repetição.

A razão, pretendida esclarecedora determina uma sociedade de sujeitos negligentes ao passado, uma vez entendido que tudo já está posto e, por mais que sejam inventadas novas tecnologias, é para a manutenção por meio da facilitação da adaptação ao existente. A cultura da sociedade moderna determina “uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 1996b, p.406).

Os laços da memória que ligam o presente ao passado são sintetizados e mistificados por conceitos. Estes, formulados pelo puro entendimento cognitivo racional para si, promovem uma concepção temporal baseada no esquecimento, pois, impossível reter o *continuum* concreto na síntese. O desejo pelo futuro passa a substituir esses laços e, uma vez regido por uma finalidade que ainda não se rompeu com o passado, é interrompido antes de se consolidar como presente possível. Assim, o que se substitui como forma de experiência formativa em relação ao fluxo do tempo é a existência em si, entendida como processo social dinâmico *hic et nunc*.

O esclarecimento nascente outrora da astúcia que tornou necessárias a fixidez e ordenação temporal resulta no questionamento elaborado pela má consciência acerca das distinções produzidas originariamente sobre a dualidade do homem em corpo e alma. A intencionalidade egóica, que insurge abnegando a diluição do ser com a natureza por meio da dominação do sujeito de si mesmo a fim de dominá-la e, assim, autoconservar-se, pelo domínio da razão termina por abnegar as próprias pulsões de vida e morte à medida que são introjetadas como fenômenos particulares. Contraditoriamente, esse movimento parece tender ao esclarecimento da má consciência, mas,

formalmente, de modo que a cada vez que os desejos reprimidos se mostram mais evidentes, mais se tornam ocultos pelos artificios humanos ainda objetivados para o domínio da natureza.²³

A razão parece revelar-se contra a obstrução dos limites da potencialidade humana, mas, justamente a distância que foi suficiente para ela existir, permitindo aos homens propor uma comunhão com a natureza, é a condição pela qual, de qualquer maneira que se intente, impede a compreensão integral da totalidade. Isso porque, quando por meio do afastamento, faz a visão parecer míope e quando por meio da aproximação, cega.

Para a atividade filosófica de Heráclito foi preciso abdicação do tempo para a magistratura e dedicação ao pensamento, o que lhe era possível em uma sociedade de classes em que estrangeiros eram tomados pelos *politiks* para proverem a subsistência; para o trabalho imposto ao soldado que atua em campo de concentração é impossível ao pensamento um tempo para reflexão, sob o risco de perder a vida em uma situação contraditória em que um homem mata sob a justificativa de manter-se vivo; por outro lado, para o trabalho dos tecnólogos que visam aplicar a Ciência em construções de supersônicos de caça para poupar vidas é necessário a utilização de um tempo maior que o soldado em pé de guerra, de modo que o tempo lhes é disponível semelhante em quantidade tal qual Heráclito dispunha, mas, distinto de condições objetivas. Nesses termos, se o tempo e o fluxo do tempo afetam a experiência do sujeito no trabalho pelo que medeia os meios de trabalho, os resultados do uso do tempo decerto acompanham a ordem social em que se encontram.

Esta pesquisa procura contribuir com a análise da aceção do fluxo do tempo na contemporaneidade, investigando sobre o tempo do trabalho docente. O objetivo, discutido no próximo capítulo é analisar de que modo a experiência formativa e reflexiva do professor ocorre

²³ Como ilustração a respeito de como isso se apresenta – essa *dessublimação* (MARCUSE, 1972) – na sociedade contemporânea, destaca-se a Ciência, especificamente as descobertas e objetivos de Stephen W. Hawking, professor emérito pela cátedra de Matemática de Issac Newton na Universidade de Cambridge, Reino Unido. Hawking propõe uma “Teoria do Tudo” para “fornecer uma única teoria que descreva todo o Universo” (1994, p.12), não se contentando com a afirmação de Albert Einstein de que “Deus não joga dados” (EINSTEIN e BORN apud LEHNER, 2011).

atualmente a fim de responder qual é a potencialidade existente no trabalho daquele que se propõe a educar em um momento que se põe em dúvida a permanência das especificidades da espécie humana tal qual se conhece até o presente, sob a eterna dúvida de si da razão.

CAPÍTULO 2

TEMPO E EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE

A análise sobre *o tempo e a experiência do trabalho docente* apresentada neste capítulo tem por referência a compreensão de que a civilização é perpassada por continuidades e rupturas que determinam seus progressos e suas regressões. Entende-se que a maneira como o tempo e o trabalho da sociedade industrial são estabelecidos, sobretudo, pelo tempo cronometrado das atividades, abnegado pela ideologia da racionalidade tecnológica, tende a possibilitar o aumento da produtividade e de consumo e, ao mesmo tempo, efetivar a impossibilidade ou os impedimentos de experiências formativas dos sujeitos, uma vez que as relações sociais são mediadas por aparatos tecnológicos que propugnam a integração do indivíduo.

Ao apresentar no capítulo anterior o entendimento sobre o tempo, a experiência e o trabalho como fatores que sustentam as relações sociais teve-se por objetivo mostrar essas contradições no plano social de modo *lato*. Neste capítulo, o objetivo é analisar como essa situação afeta *stricto sensu*, a experiência do trabalho do professor atualmente, em especial, tal como é discutido e analisado por profissionais que trabalham e investigam sobre o Ensino Fundamental. O conteúdo está organizado em cinco partes, quais sejam: a primeira apresenta uma descrição histórica sobre a incursão do tempo cronometrado relacionado à efetivação da instituição escolar. Nessa parte são consideradas as principais determinações sociais sobre a finalidade da atividade docente no decorrer dos desdobramentos do percurso histórico da sociedade em relação à formação e, assim, à educação. Apresenta-se, também, alguns aspectos da educação e do trabalho do professor, sobretudo, os que se referem à efetivação do controle do tempo por meio de aparatos tecnológicos utilizados ao longo do

processo de industrialização e urbanização e a relação destes com a emergência e as alterações da instituição de ensino até a configuração da escola contemporânea em nível elementar.

Em segundo lugar, apresenta-se como a tecnologia e a expansão capitalista, em escala mundial, têm se configurado no Brasil, descrevendo o histórico da formação e do trabalho docente em consonância com os propósitos governamentais da expansão do ensino no país. Com isso, são elucidadas as bases que sustentam os objetivos da presente pesquisa ao analisar o tempo e a experiência do trabalho docente da perspectiva dos estudiosos da educação contemporânea brasileira.

Em terceiro lugar, são expostos os problemas de pesquisa e os objetivos que dirigiram o estudo e em decorrência disso, na quarta parte, descreve-se o método de pesquisa, indicando as fontes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. A quinta e última parte encerra a exposição do capítulo com a apresentação da análise dos dados.

2.1 TEMPO, RAZÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: SITUAÇÕES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

A *formação* constitui-se como finalidade de toda prática educativa. A educação é realizada de modo sistemático ou assistemático no decorrer da história da civilização, como meio de transmissão de valores, costumes, hábitos, condutas e conhecimentos. As características da prática educativa são alicerçadas socialmente como se concebe a maneira pela qual os sujeitos melhor se adaptarão, conhecerão e desenvolverão esses valores, costumes, hábitos, condutas e conhecimentos para agirem socialmente desde a infância. Seja em grupos sociais primários como a família, seja em vínculos sociais institucionalizados como os promovidos pela escola, pelas organizações religiosas, bem como

pelas instituições voltadas às atividades produtivas, são o desenvolvimento técnico, os valores éticos, as regras morais, o gosto estético, instituídos como cultura os provedores dos princípios que determinam a formação. Nesses termos, a formação é a base que sustenta e transforma, de geração a geração, um grupo social por meio do que é possibilitado para a apropriação subjetiva da cultura (ADORNO, 1996b). Ao nascer, o sujeito é levado a se adaptar e, conseqüentemente, a transformar as condições sociais em que se encontra, de modo que a relação entre indivíduo e sociedade é determinada, em primeira instância, pelas ações individuais que o meio social suscita; dessa relação são consubstanciados a socialização inicial da criança, a educação geral assentada em mediações sociais denominadas de instituições e, a partir ainda da primeira infância, a formação é compartilhada pela educação escolar e pelo ensino, quando passa a se destacar a finalidade do trabalho docente.

No decorrer da história, a formação passou a fazer parte das principais questões sociais, destacando-se nos últimos séculos como meio para a promoção universal das dimensões econômicas, políticas e culturais. Essa tendência é em parte resultante do homem situado como ser livre e racional, responsável por sua própria existência frente à natureza. Compreendendo-se como criatura potencialmente criadora, o homem apropriou-se de seu destino ultrapassando seus medos, desvelando-se a si mesmo como promotor da realidade em suas relações com a natureza e entre si com os outros homens, considerando-se como ser social, portador de características subjetivas determinadas objetivamente. Essa condição expandida às distintas esferas da produção material e da cultura atinge a todos os homens e segmentos sociais e categorias de trabalhadores, ainda que de maneira diferenciada. Nesse sentido, o trabalho do professor carrega os traços da tendência racional com a qual a condição do homem passa a ser compreendida, de modo que, para analisar sua atividade concreta torna-se imprescindível considerar, por um lado, que os aspectos psíquicos e sociais são entrelaçados e, por outro, as implicações do uso da razão para a formação do próprio professor. Esse entendimento converge com aquele sintetizado por Adorno (1986b):

Enquanto as leis sociais não podem ser “extrapoladas” a partir dos traços psicológicos, o indivíduo, no pólo contrário, não é simplesmente indivíduo e substrato da psicologia, senão sempre e a cada vez – enquanto se comporta racionalmente de alguma maneira – portador das determinações sociais que o selam (p.43).

Os movimentos que efetivaram tal tendência racional das relações sociais decorreram de fatores acentuados desde o Século XVI e efetivados como convenções no Século XVIII, dos quais destacam-se o sistema econômico capitalista e o ideário liberal, com as características e resultados sobre a organização da sociedade explanados no capítulo anterior. Para elucidar as implicações desses movimentos sobre a formação que repercutem no trabalho docente, especialmente, por meio do controle objetivo e subjetivo do tempo, são indicadas algumas das transformações da ideologia tendo em vista a concepção *iluminista*. Entende-se que, de modo significativo, é em decorrência dessa concepção, bem como das condições materiais que a sustentava, que a escola contemporânea foi instalada e idealizada e o trabalho do professor passou a fazer parte das preocupações políticas; quando a formação passa a ser caracterizada como um processo sistemático promovido com os objetivos de universalizar o acesso ao conhecimento e promover uma sociedade racionalmente organizada.

Para ilustrar a utilização do tempo cronometrado como modo de estabelecer as relações sociais em que se inclui, além de alterações das atividades produtivas, alterações no modo de educar são destacados, principalmente, para evidenciar a função histórica e política que o tempo passou assumir, alguns elementos da ciência e das invenções que se constituíram em fatores, originalmente isolados ou autônomos, articulados e organizados pela posterior revolução burguesa. Esse exercício demanda recorrer novamente a transformações sociais erigidas por volta do Século XII.

No Século XII, o acúmulo do conhecimento pela Ciência e significativas inovações tecnológicas podem ser cotejadas como decorrência de mudanças embasadas em uma certa “percepção quantitativa da realidade” (CROSBY, 1999). Segundo Crosby (1999), ao final desse

período são produzidas pontuais descobertas científicas destacadas por meios físicos e matemáticos que propulsionaram constatações pelo homem sobre si e sobre a natureza e a sociedade. Sobre isso afirma o historiador:

A marca da quantificação surgiu quando a Europa Ocidental, por volta de 1300, atingiu seu primeiro pico populacional e de crescimento econômico, e persistiu enquanto o Ocidente tropeçava num século de horrores, de colapso demográfico, de guerras crônicas, de devastações intempestivas, de uma Igreja desacreditada, de períodos cíclicos de fome e ondas de infecções, a pior das quais foi a Peste Negra (CROSBY, 1999, p.30).

A mudança sobre a perspectiva de lidar com a realidade estava em consonância com a busca por estratégias para o controle da organização social que se apresentava caótica com a ascendência dos centros comerciais. Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico, ao passo que fazia parte do ensejo intelectual de filósofos, físicos, matemáticos, astrônomos, também, foram tomados pelos responsáveis da administração social como meios de estabilização da civilidade.

No que se refere especificamente ao tempo, entre as inovações científicas e tecnológicas, destaca-se o invento do relógio mecânico e as alterações sobre o calendário (CROSBY, 1999). O uso efetivo desses aparatos ocasionou um modo diferenciado de conceber a organização da vida. A organização social e cultural era, até então, preponderada pelo início e fim de cada uma das atividades cotidianas e por movimentos regulares da natureza, de modo que a vida “figurava um fluxo não fracionado” (CROSBY, 1999, p.86). Antes da utilização dos mecanismos de mensuração temporal “as horas não eram limitadas por nenhum evento natural, sendo, antes, durações arbitrárias e passíveis de definição arbitrária. (...) Para os camponeses, os horários eram aproximados: o clima, o alvorecer e o pôr-do-sol ditavam seus ritmos” (CROSBY, 1999, p.82). Ao convencionar o tempo por meio do uso dos relógios e da universalização de datas pelo calendário, a ordem social tendeu a ser

concebida como uma “sucessão de quantidades” de tempo, em que as atividades diárias passam a ser orientadas por meio das horas e de dias sistematizados.

Os mecanismos de mensuração temporal manifestam concretamente a tendência do pensamento da época como meios que incrementam a produção e as relações humanas tanto em aspectos progressivos como, contraditoriamente, danosos. A produção científica e material expandiu-se admiravelmente, contudo, os sujeitos, ao passo que começaram a dar conta de certos padrões sociais e da natureza, de modo incongruente, formalizaram novos modos de estratificação social.

No que se refere às relações de produção, a divisão do tempo ratificou a estratificação social. A convenção temporal por meio dos relógios possibilitou a prosperidade dos “senhores”, “para arrancar dos trabalhadores horas inteiras de trabalho, nos dias mais sombrios e escuros do inverno” (CROSBY, 1999, p.87). A diferença do tempo entre o do “povo” e o da aristocracia e da igreja instalou-se de modo que estes últimos passaram a impor seus tempos aos demais habitantes que o cerceavam, por meio de construções de grandes relógios e de sinos tocados em horas selecionadas nos centros das cidades e nas abadias.

Embora apenas se possa supor que o relógio como instrumento aplicado para uniformizar e quantificar o tempo seja uma invenção resultante do aperfeiçoamento técnico derivado do encontro de distintas culturas, propiciado pelas navegações intercontinentais, sem poder precisar quem o inventou (CROSBY, 1999; DONATO, 1976), constata-se que em meados de 1330, na Europa, os homens já se identificavam com a cadência desse mecanismo de controle do tempo. Segundo Crosby (1999):

Durante gerações o relógio da cidade foi o único mecanismo complexo que centenas de milhares de pessoas viam todos os dias, e ouviam repetidamente a cada dia e noite. Ele lhes ensinou que o tempo, invisível, inaudível e ininterrupto, era composto de quantidades (p.90).

Além da organização das atividades controladas pelo tempo do relógio e pelo calendário, regravam-se os afazeres em tempos de labuta e de lazer. A quantificação e a mensuração da realidade objetivadas nas tecnologias de regulação temporal propiciaram mudanças sociais acarretadas, sobretudo, pela disciplina associada ao tempo de trabalho. Nesse sentido, o “estilo moderno do tempo industrial (...) já apareceu nos idos do século XIV”, quando a monarquia já ensaiava conceder aos governantes dos burgos o poder de controlar os horários de labuta e descanso dos trabalhadores (CROSBY, 1999, p.90), tendo em vista os camponeses e o lumpesinato que ocupavam as cidades como uma massa de “indisciplinados”.

Além do aperfeiçoamento dos instrumentos de controle do tempo utilizados para o estabelecimento social, vale frisar duas outras invenções que aludem às mudanças da percepção dos homens sobre sua existência e ao poder de manejar sua vida: a bússola, no que se refere ao desenvolvimento da cartografia e a imprensa que modificou o modo de registro, de comunicação e, conseqüentemente, do desenvolvimento da linguagem mediada por novas tecnologias. É ao longo dos Séculos XV e XVI que essas inovações tecnológicas resultam das possibilidades dos homens de conquistarem novas terras, desbravar mitos e estender domínios sociais eliciados por disputas comerciais. Enquanto o mapeamento cartográfico estendia o conhecimento do homem situando-se no globo terrestre, situando-se em diferenças culturais e tipos distintos de conhecimento, a imprensa possibilitava a reprodução e o compartilhamento de registros letrados. Nesse âmbito, para as estratégias de organização social o homem adquiriu maior capacidade de controle social além da manutenção da sobrevivência em relação à natureza, incluindo-se em seus planos propostas para a organização do mundo em escala planetária. Ao mesmo tempo, tanto advindos de desejo de conquistas marítimas e de expansão econômica, os novos instrumentos tecnológicos são tomados como base para o controle urbano que produz tanto produtos como detritos de ordens distintas daquelas do campo. Nas cidades, em que a concentração humana é maior e feita de dinâmica migratória e imigratória, surgem doenças e problemas de ordenação pública, haja vista os costumes e

hábitos mantidos em um local de propósitos distintos daqueles da cultura e da manutenção da vida disposta no campo; ademais nos centros urbanos a liberdade propiciada pelo propósito comercial e o contato de diferentes culturas geram, em situação de modificações sociais, a marginalidade daquilo que se apresentava como tendência social da época.

Subsequente a essas mudanças origina-se no Século XVI a instituição educativa da qual será instalada a escola nos moldes que se apresenta atualmente, tanto no que se refere ao que passa a ser idealizado como a formação do “novo homem”, como a formação de uma “nova sociedade”. Até então, a educação era voltada à transmissão de conhecimentos necessários ao prosseguimento das especializações da família e uma instrução aprofundada no universo letrado era possível às famílias abastadas e concentrava-se nas mãos de clérigos da ordem católica romana (MANACORDA, 1989). Geralmente as atividades educacionais eram feitas de “intercâmbios familiares e contratos de aprendizagem” sendo que nas famílias de artesãos e camponeses a educação das crianças e jovens era direcionada para apreensão de um ofício por meio do tirocínio como auxiliares de trabalho (ENGUITA, 1989, p.107) e nas famílias nobres “era comum que os jovens que serviam em uma casa de família alheia fossem colocados a cargo de um preceptor”, ou, recebessem instruções por preceptores junto da família (ENGUITA, 1989, p.108). A educação era assim promovida, uma vez que se compreendia que os vínculos familiares afetivos não eram os melhores meios para formar a autodisciplina e, assim, promovida de acordo com a inserção no *status quo* filhos de camponeses e artesãos aprendiam os afazeres realizando as atividades junto de outra família e as da classe dominante recebiam instrução por meio de preceptores contratados para orientar crianças e jovens junto da própria família, ou, de outro grupo familiar (ENGUITA, 1989; CAMBI, 1999). A educação pela instrução sistemática estava ligada às artes do ofício, à moral e ao conhecimento da verdade divina e no decorrer histórico, também, passa a ser relacionada à obtenção de conhecimentos práticos visando a organização comercial. Por outro lado, a instrução letrada era possível por contratos com mestres e preceptores e, por volta do Século XIV, se faziam presentes nos centros urbanos as escolas

eruditas criadas pela burguesia, embora, dividida, transmitindo conteúdos básicos das letras e do cálculo para as diferenças internas da classe burguesa que se acentuavam em concomitância com o desenvolvimento comercial (MANACORDA, 1989). Nesse sentido, além da efetivação de uma instituição pública voltada à educação como disciplina erigida no Século XVI, são desenvolvidos novos ideais pedagógicos voltados à formação do homem em um clima de revolução cultural promovida pelo comércio e pela ampliação dos espaços urbanos.

Entre os Séculos XV e XVII destaca-se entre as inovações sobre a formação escolar o pensamento de Comenius. Jan Amos Komenský (1592-1670) foi professor e escritor educado “na fé protestante minoritária (...) que baseava sua inspiração na vida e no martírio” (NARODOWSKI, 2006, p.17); viveu grande parte de sua vida como refugiado de confrontos religiosos e escreveu tomando por reflexão sua árdua experiência educacional, somada aos sacrifícios humanos que observava de sua época. A obra de maior reconhecimento da área educacional escrita por Comenius, *Didática Magna*, apresenta a necessidade de sistematizar um tratado sobre a formação do homem civilizado pela religiosidade e pela ciência, fundamentada na preocupação com o responsável pelo ensino, bem como conhecimentos da ordem psicológica em que assinalava a importância da experiência prática para a aprendizagem (NARODOWSKI, 2006). Para o pensador a formação humana estaria relacionada à instrução baseada na ordem, disciplina, sequência lógica do desenvolvimento psíquico, por meio de grupos homogêneos de alunos, precedendo de um método definido e de um professor bem preparado; todos os postulados de Comenius referentes à educação visavam o alcance universal e facilitador da educação escolar, meio ideal para o homem atingir sua plenitude como ser social apropriado de si mesmo, controlador de seus anseios e desejos. O tratado educacional desse pensador, de conhecimentos amplos e experiências entre culturas de distintas nacionalidades marca o desejo humano de paz mundial e de conhecimento e controle irrestrito de si mesmo.

Nesses termos, a respeito do início da instituição escolar, deve-se ainda acrescentar que a acepção de infância era distinta da atual, bem como a instrução, mas, estas passaram a fazer parte da preocupação pela Pedagogia por parte de filósofos e pensadores que acompanhavam, intervinham e refletiam os acontecimentos culturais e políticos da época. Isso porque a abertura de instituições públicas teve por objetivo primeiro conter os miseráveis e crianças abandonadas e visava direcionar e manter as necessidades para a estabilidade social. Os marginalizados adultos eram aqueles que não se adequavam ao ritmo e aos propósitos dos meios produtivos; as crianças abandonadas eram nascidas de famílias que não tinham condições de mantê-las.

Nesse sentido, sublinha-se que as instituições públicas educativas que passam a receber atenção governamental no Século XVI estavam voltadas à contenção marginal e, em princípio, nada tinham a ver com qualquer tipo de instrução, nem mesmo um caráter assistencialista; o objetivo era manter a limpeza e a ordem públicas, sobretudo, por questões de vandalismo e higiene insurgentes da urbanização (ENGUITA, 1989). Nesse período a instituição voltada ao ensino público e universal não foi iniciada por meio de *escolas*, nem tinha por objetivo a instrução, mas, a educação por meio da disciplina do corpo e da mente. Assim, de início, a instalação de uma educação pública decorreu de preocupações com os “mendigos, vagabundos, pícaros, órfãos”, que viviam marginalizados das relações dominantes de produção e provocavam parte da desordem social cometendo graves delitos e latrocínios, compreendidos como comportamentos derivados de uma “criação em liberdade de necessidade” (ENGUITA, 1989, p.108). Desse modo, as instituições formativas foram originadas com o intuito de conter a desordem pública, acolhendo os “marginais” em *workhouses*, *hospitais* e outras instituições filantrópicas nas quais internavam-se os adultos e, além dessas, foram criados os orfanatos para as crianças abandonadas (ENGUITA, 1989). Agregando-se ao interesse pela ordenação pública, com o passar de pouco tempo, “a inquietação pelas crianças” foi dirigida, também, a respeito do que custavam aos gastos públicos, vistos pelos governantes como “desperdício que, para a nação em geral, representavam seus braços inativos” (ENGUITA, 1989, p.109).

Com o desenvolvimento das manufaturas, as crianças e jovens que outrora eram internados em orfanatos e *workhouses* foram convertidas “na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina” (ENGUITA, 1989, p.109). Como procedência dessa perspectiva governamental e produtiva, os orfanatos e as demais instituições formativas tiveram o seu ápice institucional no Século XVIII, sendo que “o essencial não era já por os vagabundos e seus filhos a fazer um trabalho útil com vistas a sua manutenção, mas educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalhar posteriormente” (ENGUITA, 1989, p.109). Desse modo, os objetivos das instituições educativas passam a ser estendidos a outros propósitos, formalizando-as como “escolas de labor”.

Importa frisar dessas considerações que a escola pública, laica e universal é derivada de uma série de inovações acerca da educação relacionada aos questionamentos do homem frente à religiosidade da igreja católica romana fortemente difundida no continente europeu, bem como ao modo de organização monárquica e feudal à medida que o comércio e o modo de produção são delineados pelas inovações tecnológicas. As mudanças na organização social afetam o modo de conceber a formação do homem, inclusive, interrogando e reformulando os valores universais tanto morais, como os concernentes ao conhecimento. A escola moderna insurge no movimento de libertação entre disputas religiosas, territoriais e de poder governamental, entre o caos da peste negra e de lutas de povos de distintas culturas; disputas que, de um lado, situavam o homem como dependente e necessariamente submisso à ordem cósmica divina e, de outro lado, de homens que passam a compreender-se como capaz de tirar o máximo proveito de sua condição terrena, sendo necessário para isso a formação e a disciplina para o trabalho e, ainda, aqueles que se encontravam às margens desses entendimentos. Como resultado, objetiva-se a compreensão que tendeu para a formação de organizações sociais dirigidas pelos homens como pertencentes a suas respectivas nações e não mais a um plano inferior, terreno, que serve de meio para atingir a verdade eterna; uma tendência que *protesta* as condições de submissão e, junto disso, alia a disciplina, o trabalho e a

ascensão econômica como meta de vida: a “ética protestante” (WEBER, 2004), a tendência para erigir uma nova ordem em dimensão mundial.

A instalação da escola como local de instrução caracteriza-se como resultado do afrontamento ao absolutismo religioso e político o movimento burguês. Com o desenvolvimento produtivo, uma vez conscientemente situado entre os injustiçados da base social que sustentavam a nobreza e o clero, a classe burguesa vislumbrava a existência possível de um “sujeito autônomo de seu próprio desenvolvimento” (MARCUSE, 1978, p.17). Destaca-se que esse resultado, no que se refere à instrução escolar, aparece em período anterior em que tanto a burguesia, como camponeses e artesãos reivindicavam o acesso à escola, vista como meio de ascensão social (CAMBI, 1999) e como meio de disciplina dos órfãos e miseráveis (ENGUITA, 1989).

Compreendendo a libertação social e individual mediante a instalação de uma moral embasada na capacidade humana racional, respaldada pela livre produção e comércio, os pensadores, em que se considere as imposições do sistema político e produtivo, passaram a refletir sobre o modo como poderia ocorrer a transmissão e a apropriação do conhecimento pelo sujeito. Resulta das considerações filosóficas, científicas e pedagógicas dessa situação a indicação de que o sujeito deveria fazer uso reflexivo de suas capacidades mentais e perceptivas de modo que o *esclarecimento* humano ocorreria por meio da reflexão dos homens sobre si mesmos fazendo uso de suas capacidades cognitivas respaldadas pelo conhecimento científico.

As faculdades do entendimento são, ao longo do Século XVIII, sistematicamente organizadas por uma taxonomia do conhecimento a fim de organizar a atitude científica de modo a não se voltar apenas à contemplação da natureza, mas, também, à modificação da realidade. O questionamento constante sobre o conhecimento é colocado como o melhor método para a busca progressiva da verdade sobre a existência humana.

Um marco representativo dessa tendência é a publicação, em 1759, da *Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências, das Artes e dos Ofícios – por uma sociedade de letrados*, editada por Denis Diderot (1713–1784) e Jean Le Rond d'Alembert (1717–1783). Na árvore enciclopédica de Diderot e D'Alembert, as faculdades do conhecimento humano são mantidas tal como apresentadas anteriormente por Francis Bacon (1561–1626), porém, com uma inversão: da “sequência Memória—Imaginação—Razão, são reordenadas pela sequência Memória(História)—Razão(Saber)—Imaginação(Poesia)” (SASS, 2011, p.129), de modo que a *razão*, o *saber*, passam a direcionar a *imaginação*, instaurando definitivamente a lógica formal como mediadora tanto do processo como do progresso do conhecimento.

Tendo por base essa convicção, as relações despojadas pelos enciclopedistas entre cada um de um grande volume de conhecimentos são feitas por subtrações de suas particularidades, referendadas pelo cálculo algébrico, apresentando-as por meio das generalidades de seus principais elementos. O esforço despendido para tais generalizações visava reduzir o número de princípios científicos projetando-se a sua extensão por meio de um “espírito sistemático” que, contudo, não deveria ser confundido com um “espírito de sistema” (DIDEROT e D’ALEMBERT apud SASS, 2011, p.130). O objetivo dos enciclopedistas, como aparece no subtítulo da obra, era o de apresentar uma sistematização raciocinada do conhecimento humano visando o máximo de apropriação desses conhecimentos pelos sujeitos, fomentando o desenvolvimento de uma sociedade letrada. Uma sociedade universalmente letrada, nesse sentido, demandaria que os conhecimentos fossem universais, o que seria possível por meio da relação do que havia em comum em todo o conhecimento humano e da capacitação dos sujeitos para tal assimilação. Tendo o raciocínio lógico, prosperado na Matemática (uma ciência universal), meio intelectual de abstrações lógicas do que se apresenta como qualidade e quantidade de fenômenos e objetos, não tardou em ser instrumento para tal prerrogativa. Assim, a elaboração da Enciclopédia e a difusão do conhecimento por ela prosperada objetivam, ao cabo, a

“razão calculadora cuja racionalidade exige a mensuração de tudo, de todos e de cada um, mediante a redução dos objetos ao cálculo matemático” (SASS, 2011, p.129).

Dotado das luzes da razão o sujeito passa a ser o principal elemento do cognoscível, condição que levam a ser destacadas questões acerca de *como o sujeito conhece*, bem como o que se pode fazer para a expansão universal do conhecimento. O sujeito toma-se definitivamente como objeto, bem como a natureza que o cerca. O pensamento passa a ser dirigido tanto para os objetos externos, quanto para si mesmo como objeto de reflexão, sendo o instrumento que medeia essa relação a racionalidade, o operador desse instrumento o sujeito e o objetivo da operação o esclarecimento universal da humanidade por meio do rompimento de seu encantamento religioso, ou, enfeitado com a natureza.

Um dos pensadores que se propõe a definir os acontecimentos que caracterizam o que marca essa época de predomínio da razão acerca dos ideais formativos no tocante ao trato ético das relações sociais e do modo de conhecer foi Immanuel Kant (1724-1804). Para esse filósofo, os desarranjos da sociedade civil provinham de uma moral alicerçada em eventos empíricos destacados do caráter inteligível universal humano e, por isso, visava o esclarecimento por meio da razão sobressalente ao determinismo causal natural prático. Em suma, tal esclarecimento seria a saída do homem de sua “menoridade”, descrita como a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a intervenção de outro (KANT, 1974).

Como sujeito esclarecido, o homem deveria se orientar por meio de ações oriundas da vontade, suplantada por boas intenções equidistantes de vontades particulares e alheias, passíveis de entendimento pela faculdade de uma razão que determinasse os hábitos, embora inerentemente prática, uma *razão pura*. O filósofo preconizava que todos os homens seriam providos da capacidade de atingir o entendimento emanado da razão, sendo que caberia a cada um livrar-se das amarras de

assim pensar, tais como o medo, a preguiça e o oportunismo (KANT, 1974). A ética kantiana, radicalmente racional, postulava um sujeito singular, de boa vontade pura, individualista, totalmente voltado à vida privada e aos negócios (ADORNO, 1995c).

Assim, a razão, primada por Kant, próspera ao Iluminismo bem como ao movimento liberal, é compreendida como meio seguro de se alcançar a totalidade perfeita, pois, distanciaria os homens das picuinhas que os impedem de agir coerentemente, dependendo, sobretudo, da boa vontade própria deles seus desdobramentos.

O movimento do Iluminismo corresponde a um período histórico em que o homem passa a empreender-se para uma relativa libertação, especialmente possível pelos avanços técnicos e científicos investidos no modo de organização social e de convicções culturais. O homem situa-se como ente central da realidade ao passo que cria e tem em mãos ferramentas que lhe permitem dominar a natureza, a qual, outrora, se lhe apresentava como superior.

Nessas condições, para consolidar uma nova base política-econômica por preceitos liberais em detrimento do capital aplicado à indústria, no que se refere à educação, em primeiro momento, o movimento burguês vencedor tratou de garantir o acesso à instrução escolar universal, pública, laica, científica e racional a passos tão largos como os da marcha industrial (CAMBI, 1999). Conclusão similar encontra-se na passagem seguinte, segundo Manacorda (1989):

Na segunda metade dos setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica, e contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios e, também, da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem

corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e executores dessa realidade que está mudando (p.249).

Toda essa sistematização, porém, não foi feita sem contradições, de modo que, por um lado, havia defensores de uma educação voltada estritamente à aristocracia, como aquelas traçadas por Rousseau e Voltaire, na França e, de outro lado, havia a reivindicação de uma educação voltada a todos, embora, para a classe menos abastada a educação deveria ser propagada em nível elementar de modo a manter a ordem social, como a manutenção e efetivação da proposta educacional elaborada por Comenius (CAMBI, 1999).

A respeito dos moldes sob os quais os problemas da educação escolar foram normalizados pode-se pontuar as características pedagógicas originárias da escola contemporânea nos seguintes termos:

1. no nível da organização, dando vida a um ‘sistema escolar’ orgânico e submetido a controle público, articulado em várias ordens e graus, funcionais para operar a reprodução da ideologia social e das competências laborativas; 2. no nível dos programas de ensino, acolhendo as novas ciências, as línguas nacionais, os saberes úteis e afastando-se nitidamente do modelo humanístico de escola: linguístico-retórica, não utilitária etc.; 3. no nível da didática, dando lugar a processos de ensino/aprendizagem bastante inovadores, mais científicos (pense-se em Condillac e no seu sensualismo) ou mais empíricos (pense-se em Locke, mas também em Rousseau) ou mais práticos (pense-se em Pestalozzi) (CAMBI, 1999, p.328).

Essas contradições perpassavam por outro aspecto que pairava nesse campo de disputa entre os que visualizavam e concretizavam a expansão da educação laica, pública, universal e obrigatória: era o método de ensino. A respeito das mudanças e discussões que ocorreram no Século XIX, entre os

que propugnavam a reforma e outros que resistiam, lançando mão de propostas didático-pedagógicas, explicita Manacorda (1989):

Esta disputa atinge todos os níveis da instrução, das escolas infantis, que exatamente neste período começam a difundir-se, às escolas elementares, para as quais se discute o novo método do ensino mútuo, às escolas secundárias, que já vêm se articulando em humanísticas e científico-técnicas, às universidades, com suas novas faculdades correspondentes às transformações das forças produtivas. Esta disputa talvez tenha na questão do ‘método’ a ser usado nos primeiros níveis de instrução a sua expressão mais característica: podemos afirmar que, após a primeira grande idade da didática, aberta pela invenção da imprensa e pelas iniciativas dos reformados, com a grande figura de Comenius, esta nova idade da difusão da instrução às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópico retorno à pesquisa didática (p.279).

Descrevendo como desenvolvimento da escolarização francesa do Século XIX, Enguita (1989) afirma que o objetivo da escola pública, voltada ao povo, era “ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada ao seu comportamento” (p.16). Segundo Thompson (2002), na ascensão industrial inglesa, a instituição escolar era usada para inculcar o uso econômico do tempo, formando para o trabalho. Os padrões da organização escolar seguiam a disciplina pelo controle do tempo: as aulas, entradas e saídas eram monitoradas minuto a minuto, assim como ocorria nas indústrias. A escola, nos meados do processo de industrialização, “reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade” (...), sendo “a sua própria divisão interna” uma das formas elementares dessa reprodução (ENGUITA, 1989, p.199). Nesses termos funcionava, junto de dispositivos externos, tais como “a divisão social do trabalho, multas, sinos e relógios” (THOMPSON, 2002), como uma instituição propensa a disseminar a disciplina para o comprometimento com o trabalho e

pontualidade; atitudes necessárias para instaurar uma nova organização social arraigada no controle sistemático da produção, em que “todo tempo deve ser consumido, negociado, *utilizado* (...), sendo uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’” (THOMPSON, 2002, p.298, grifo original).

Contudo, é importante frisar que, embora a escola tenha seguido em alguns aspectos a disciplina pelo controle do tempo, essa exigência provinha das necessidades dos mestres que tinham seus objetivos a atingir, isto é, transmitir certos conhecimentos instituídos como conteúdos (disciplinas). Considerando a impetuosidade das crianças e dos jovens tomando consciência de si frente aos mais velhos, a autoridade da família passa a ser deslocada para a escola, sob a figura dos mestres. A instituição de ensino consubstancia a autoridade de modo sistematizado tendo por respaldo a emergência do que passa a ser concretizado como a Pedagogia, as Ciências Sociais e a Psicologia.

Essas alterações na instituição do ensino provocaram transformações no que se refere à problemática do trabalho docente. O primeiro impacto que os governantes tiveram que lidar decorrente da expansão do ensino foi a formação docente. Os professores, em geral, eram sujeitos que faziam do ensino um meio de sustento que não encontravam em outro lugar, tais como soldados, desempregados, inválidos de guerra, bem como jovens que ainda não haviam se colocado nos postos de trabalho. Ao mesmo tempo, a indisciplina ainda presente, com baixa frequência dos alunos e controle do ensino apresentavam-se fatores de preocupação (CAMBI, 1999). Nesse sentido, é acentuada a necessidade do preparo dos professores, inclusive para a garantia das reformas sociais levadas adiante pelas revoluções burguesas.

Para responder aos ideais burgueses, em meados do Século XIX são implementadas as Escolas Normais, distinguidas entre escolas Superiores para a formação de professores para o ensino secundário e as escolas Primárias para os professores do ensino primário em vários países da Europa.

Em caráter de Estados-nações são postuladas estratégias pedagógicas a fim de garantir o preparo para os responsáveis do ensino elementar de modo que fosse suficiente para universalizar e normalizar a formação dos indivíduos. Nesse período em que se efetivava o questionamento aos absolutismos da igreja católica e do feudalismo, somados às revoluções sobre o conhecimento pela ciência expandida às áreas sociais, a formação docente emerge como preocupação da ordem política governamental institucionalizada.

Dessas considerações desdobra-se duas ponderações: a primeira refere-se ao o fato do tempo, como mediação da educação escolar, passar a ser determinante na função da escola e do trabalho docente. Isso porque o tempo se circunscreve nos propósitos da educação formal em correspondência com o desenvolvimento da organização social orientada pelas premissas liberais e, marcadamente, a partir do século XIX, com as forças desenvolvidas no processo de industrialização. Desse modo, a formalização do tempo escolar apresenta características contraditórias, acompanhando os moldes da lógica liberal no que é progressiva e regressiva à ordem social. Tais contradições manifestam-se à medida que a instituição escolar permite ou impossibilita uma formação que se estenda além dos laços sociais primários, como a família, bem como no que promove uma instrução dirigida à aprendizagem de conteúdos e destrezas que permitem aos sujeitos agirem conscientemente acerca do que produzem no que se refere a conhecimentos e qualificações técnicas.

Cabe ressaltar, assim, as esperanças de liberdade contraditórias pelas quais o objetivo da educação escolar e o trabalho docente foram cunhados em sua origem: para a promoção de uma consciência livre, decorrente de uma formação específica e, para isso, estabelece normas pelas quais se pode administrar o processo de ensino e aprendizagem de maneira racional.

Entende-se que a função da instrução escolar se circunscreve entre contradições. A escola emerge com propósitos de ordenar o espaço público, mas, tardiamente é reformulada por ideais

libertários com propósitos universais. Entrementes, pode-se questionar acerca desse ideal, sobretudo, quando estruturado sobre certas reivindicações que, ao longo da história, têm apresentado grandes sacrifícios humanos justificados por premissas lógicas que se pretendem como a verdade da humanidade, seu ajuste com a realidade. Nesse sentido, se a escola é demarcada como uma instituição organizada para apropriação e produção de conhecimentos, orientada por elaborações científicas e estratégicas com fins sociais e políticos que determinam comportamentos e ordens sociais (DURKHEIM, 1964), pode fazer de seus objetivos tanto potencialmente libertadores, como limitadores do desenvolvimento das capacidades humanas.

A segunda ponderação a ser destacada é quanto à importância da presença do professor como profissional transformador das mudanças sociais decorrentes da formação escolar, especialmente, pela abertura à instrução institucionalizada pelo fomento à educação elementar. Isso indica que investigar a atuação do professor, bem como suas condições de trabalho, permite averiguar o modo como o ensino institucionalizado reproduz a ordem social, uma vez que quaisquer alterações sociais que a escola pode promover perpassam, em última instância, pela atuação docente. Para tratar desse assunto passa-se a segunda parte deste capítulo, em que são enfatizadas as transformações da educação no Brasil no que se refere à formação e ao trabalho docente relacionados à expansão do ensino no país, a fim de elucidar os problemas e os objetivos da presente pesquisa, apresentados no item subsequente.

2.2 O TEMPO E A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS

No Brasil, segundo Saviani (2009) a preocupação com o ensino elementar foi suscitada de modo explícito após a proclamação da independência nacional. Vale destacar alguns aspectos históricos sobre a formação e o trabalho docente no país, ainda que de modo pontual, uma vez que bem conhecidos, a fim de circunscrever os objetivos desta pesquisa. Para discorrer acerca desses pontos parte-se das consolidações da formação docente no Brasil relacionando-as às intervenções e planos governamentais baseados no fomento da educação nacional para o desenvolvimento econômico e cultural da população. Segundo a análise de Saviani (2009), esses pontos podem ser observados em seis períodos, quais sejam:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (p.143-144).

O primeiro período, entre os anos de 1827 e 1890, como assinala o autor, corresponde à reorganização social do que se convencionava sobre o ensino brasileiro ao longo da dominação

colonial portuguesa, regida, em primeiro momento, pelos colégios jesuítas – registrado de 1549 a 1759 – e, em segundo momento, reformulado pela proposta de Marquês de Pombal contra a Companhia de Jesus instituindo as “Aulas Régias” – entre 1759 e 1827 – e que se desenvolveu até a instituição dos cursos superiores. Nesse período as mudanças sobre a formação docente são efetivadas pelas necessidades de intervenção governamental sobre a educação que passam a ser observadas pela responsabilização das províncias em adotar o que seguia nos países europeus, com a criação de Escolas Normais concomitante às tentativas de implementação do ensino público elementar. Assim, após a oficialização da independência brasileira, as escolas voltadas especificamente à formação de professores são instaladas, ainda que de modo intermitente, uma vez que não havia um padrão formativo, sobretudo, no que se refere ao preparo pedagógico–didático, prevalecendo o método do ensino mútuo às expensas dos próprios professores (SAVIANI, 2009).

Ainda acerca da instalação da escola no Brasil, no Século XIX, especificamente, sobre as práticas pedagógicas que antecederam a concretização da administração e racionalização do tempo nas escolas primárias, pode-se indicar como fatores determinantes da formatação escolar as ações políticas de extensão do ensino e, também, a colaboração dos professores (GALLEGO, 2008). Nesses termos, observa-se que a racionalização do tempo na escola foi fundamental para que a administração escolar fosse aprimorada para a universalização do ensino.

Em meados de 1890 até 1932, o segundo período destacado por Saviani (2009), há um reconhecimento da ineficácia do ensino e da identificação da insuficiência da formação dos professores diante da expectativa educacional em formar brasileiros em consonância com o progresso científico e moderno. Da perspectiva de Jorge Nagle (2001), em meados de 1920 a associação entre o processo civilizatório e o progresso nacional pode ser sublinhado como um “entusiasmo pela educação”. Consolidando a estrutura de um país que visava acompanhar a ascensão do sistema econômico industrial–capitalista, em que o crescimento das indústrias e do mercado

afirma-se importante no cenário mundial, encontra-se como caminho para tal empreitada a expansão sistemática do ensino primário, bem como do secundário. Nesse âmbito as Escolas Normais, passam por reforma, iniciada no estado de São Paulo, “marcada por dois vetores: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p.145).

Tal expansão e organização sistemática passam a ser traçadas no próximo período, destacado por Saviani (2009) entre 1932 e 1939, marcado pelas inspirações de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, nos ideais da Escola Nova, instituindo para a formação dos professores, em primeiro momento, a *Escola de Professores* no lugar das *Escolas Normais*, e em sequência, entre 1934 e 1935, elevando os institutos educacionais ao nível universitário aproximando a educação no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Os diferenciais curriculares desses cursos era um modelo pedagógico-didático frutífero embasado em um ensino de humanidades e ciências, firmando o conhecimento dos professores em um caráter científico; é feita a inclusão da história da educação, a sociologia, biologia e psicologia educacional, além de literatura infantil e princípios e técnicas de ensino (SAVIANI, 2009) referendadas pelo ensino ativo e na psicologia experimental, tais como as de Ovide Decroly (1871-1932), Édouard Claparède (1873-1940), John Dewey (1859-1952), que assinalavam para a importância da criança como o centro do interesse do ensino em uma sociedade democrática e libertadora. Firma-se como registro dessa época o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, assinado por pensadores que indicavam os propósitos educacionais um direito a todos, como um dever de promoção pelo Estado, visando a superação das “escolas espiritualistas” que desdenhavam a “multidão”, evitando a experiência da sorte de todas as oportunidades do conhecimento, engajados na formação de homens que servissem “à humanidade (...) em comunhão com ela...” (AZEVEDO et al, 2010, p.42).

Ademais, importa destacar que é nesse período, especificamente, em 1934, que, pela promulgação de uma nova Constituição brasileira, foi determinada a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, além do estabelecimento de percentuais orçamentários destinados para o ensino. A presença do destaque da educação manifesta na Constituição de 1934 ilustra a participação política dos intelectuais que vinham projetando a educação nacional.

Ainda desse período, no que se refere à formação dos professores das escolas primárias, descreve Saviani (2009) acerca do incentivo à formação em nível superior em meados de 1939:

o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 [de 4 de abril de 1939] se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (p.146).

Da perspectiva de Warde (1993) a efetivação da formação docente no Curso de Pedagogia, criado em 1939, é uma espécie de “soma da cadeira de didática específica mais a cadeira de didática geral e os estudos para a formação de técnico-administradores bem como a de professores para a escola normal” (p.134) e apresenta-se insuficiente na década seguinte de sua implementação, pois, “incapaz de dar conta das demandas da escola básica relativamente aos seus quadros (...) porque foi exatamente quando a escola básica sofreu o seu grande “boom” de ampliação, seu grande quadro qualitativo” (WARDE, 1993, p.134-135).

Importa destacar que essa ampliação é fruto do preparo de meados da década de 1930, quando as instalações educacionais passam a ser supervisionadas pela avaliação política e governamental trazendo questões sobre os próximos encaminhamentos da instrução escolar na “encruzilhada” entre a expansão e a qualidade do ensino primário. Uma das formas de se analisar toda essa evolução e rendimento da educação nacional relaciona-se ao uso das tecnologias para o provimento cultural. Uma das principais fontes tecnológicas foi a adoção dos recursos estatísticos no acompanhamento do desenvolvimento da educação que aparece com força a partir da década de 1930, pautada em argumentos tal como o faz Lourenço Filho (1940) de que “não seria preciso mais demonstrar que a educação, considerada como fenômeno de massa, só pode ser organizada com esses recursos” (p.140) e, mencionando a introdução do volume *Estatística Escolar do Estado de São Paulo*, referente ao ano de 1930, prossegue:

Seria ocioso pretender demonstrar a importância de um serviço da estatística, perfeitamente organizado, em relação às coisas do ensino. Se, em qualquer outro ramo da administração, o cotejo e a interpretação de dados numéricos oferecem subsídio de valor, para conveniente estudo do desenvolvimento e reorganização dos serviços – no que concerne ao trabalho das escolas esses dados se reputam de todo em todo imprescindíveis, *não já para o estudo de reformas* mas para o equilíbrio do próprio sistema em vigor. Os diversos órgãos escolares têm que constituir, se deles quisermos trabalho produtivo, um aparelho flexível, em constante reajustamento. Bastará atentar ao caráter de extensão, no espaço, e de continuidade, no tempo, – característicos do trabalho escolar – e a exercer-se, ademais, sobre a clientela necessariamente móvel, para que se tenha de reconhecer, como indispensável, a base numérica, ponto de apoio para qualquer providência de boa administração (p.140, grifos do original).

Da citação de Lourenço Filho ilustra-se a preocupação com a educação como importante instrumento político para o crescimento do país, administrada com recursos técnicos frente aos

obstáculos da erradicação do analfabetismo e da promoção de uma educação integral para todas as regiões do país. Ressalta-se, assim, a regulação da instrução escolar sustentada por bases racionais visando o acesso universal à educação manifestada no país em meados da década de 1940 e estendida em 1950, como esclarece Warde (1993).

Nesses termos, explicita-se o que ocorre no quarto período sublinhado por Saviani (2009), entre 1939 e 1971, no qual também, estão presentes profundas transformações do ensino, acentuadamente regressivas, ao passo que a educação elementar é estendida e o despreparo do quadro do magistério sobressai-se para dar conta dessa extensão consumada pelos propósitos da expansão industrial, primada pela capacidade da razão instrumental. Os questionamentos sobre o “sistema educacional” começam a torná-lo visivelmente inadequado para o ensejo dos provimentos industriais abrindo brechas a oportunidades de intervenções pelas tendências contrárias aos ideais da vanguarda escolanovista brasileira. Em meados dos anos 1960 “retornam as polêmicas sobre a formação do magistério, dos quadros para a escola fundamental, dos primeiros graus ao ensino médio” (WARDE, 1993, p.135). Destaca-se o caráter contraditório da rápida expansão da industrialização que emerge no país, pois, demandando cada vez mais “uma resposta do sistema público de ensino, não só em relação às camadas médias, mas em relação aos trabalhadores e pessoas de nível sócio-econômico mais baixo” (WARDE, 1993, p. 135).

Em resposta às expansões da efetivação contrária ao modo de produção capitalista concentrada em algumas nações, em que o sistema encontrava-se mais desenvolvido, de um lado pela lógica liberal e por outro lado, também, ultrapassado por outras bases sociais desde o início do século XX, como as objetivadas na Rússia ainda sob a configuração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, a história da civilização registra as Guerras Mundiais marcadas a contrapelo de disputas territoriais, religiosas, étnicas e, tardiamente, tecnológicas.

Esses confrontos permanecem ao longo desse século e no Brasil não deixaram de aparecer. Em 1964, com o golpe militar no país, são diluídas as apropriações progressistas das ideias culturais do projeto libertário iniciado das revoluções burguesas, permanecendo substantivamente o crescimento do modo de produção capitalista e o crescimento econômico da tendência propugnada em dimensão internacional.

Destaca-se desse período o surgimento de organismos internacionais criados com objetivos de tratar dos assuntos relacionados à educação como a *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO), que, em 1963, por intermédio do *Bank for Reconstruction and Development* (IRBD), o “BIRD” – Banco Mundial, concedeu à Tunísia seu primeiro empréstimo educativo para o financiamento da educação em nível médio. Segundo Fonseca (1996), o caráter “humanístico” da UNESCO em consonância com o Banco Mundial ocorreu em virtude das reações sociais, sobretudo, da América Latina, marginalizada do crescimento econômico conglomerado por algumas nações e, assim, livres para direcionarem os rumos econômicos políticos para além do capital. Nesse sentido, as medidas de intervenção para garantir o provimento material aos países em desenvolvimento em meados da década de 1960 pela UNESCO não representam tão somente “um objeto moral, mas antes de tudo um imperativo político” de resguardo do sistema econômico capitalista (FONSECA, 1996, p.231).

Nesses termos, a respeito das alterações criadas no campo educacional pelo regime ditatorial, vale-se das palavras de Saviani (2009):

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 [de 11 de agosto de 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a

habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (...), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (p.147).

Cabe, ainda, acrescentar que o primeiro empréstimo reivindicado pelo Brasil ao Banco Mundial ocorreu no início da década de 1970 e é oficializado com a “construção de centros interescolares, na linha do ensino profissionalizante, obrigatório” expresso na LDB 5692/71, supracitada (FONSECA, 1996, p.238). Resulta desses investimentos e planos, a elevação dos problemas decorrentes da formação docente, estritamente técnica, de conteúdos direcionadores da moral e do civismo e voltada à profissionalização.

Em meados da década de 1980, período em que se inicia a dissolução do regime ditatorial no Brasil, em contraposição às condições que se encontrava o ensino, ganham forças os questionamentos dos profissionais da educação a respeito de uma educação nacional almejada para tomar novos rumos. Esses problemas foram derivados de uma outra grande expansão do ensino resultante dos investimentos técnicos na linha estratégica seguida entre 1960 e 1970 e, ademais, enquanto nas universidades não era garantida a formação de quadro suficiente de professores para a rede pública, a profissionalização docente no segundo grau à medida que “foi dissolvida e se tornou uma habilitação dentre outras, perdendo o mínimo de competência que tinha para formar o professor primário” (WARDE, 1993, p.138). Nessas condições, nas projeções para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a formação de professores foi tomada novamente como o levante à

promoção de mudanças sociais no país com objetivo de superar os problemas crônicos do ensino, ao mesmo tempo questionando reestruturações e modernizações esboçadas pelo avanço do sistema capitalista no país. Nesse âmbito é instalado em caráter emergencial o projeto *Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério* (CEFAM). Em 1983 é iniciada sua implantação por todo território nacional, sendo a formação prática do professor o princípio central desse projeto (LINDINGER, 1994).

Ao longo do quinto período destacado por Saviani (2009) ao ponderar sobre a formação dos professores do ensino fundamental, entre 1971 e 1996, destacam-se na década de 1980 e início da década de 1990, os debates acerca da educação, sendo formalizados oficialmente em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Importa ressaltar que a elaboração dessa Lei é precedida da elaboração do Plano Decenal da Educação para Todos (BRASIL, 1993), redigido em consonância com a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, promovida em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, sob os cuidados da UNESCO e outros organismos providos pelo Banco Mundial junto dos países signatários, dentro os quais o Brasil. A Declaração ressalta aspectos do desenvolvimento tecnológico e das necessidades da instrução para seu manejo em escala global, caracterizados como fatores imprescindíveis para e equilíbrio econômico e “sustentável” dos homens no planeta. Nesse documento lê-se:

(...) o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – *é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado*. Esses conhecimentos *incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender*. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: *nossa nova capacidade em comunicar*. Essas novas forças, combinadas com *a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas*, e com o notável progresso em educação registrado em muitos

países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história – seja uma meta viável (DECLARAÇÃO..., 1990, s/p).

Observa-se da Declaração internacional publicada em meados da década de 1990 a preocupação com as inovações tecnológicas, as mudanças na comunicação e os avanços educacionais voltados ao saber lidar com grande volume de informações entre diferentes culturas. A ambição da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* pode ser vista, de certo modo, como a objetivação dos ideais apregoados desde as revoluções burguesas e projetadas pela ética protestante rumo ao desenvolvimento industrial, científico e racionalmente administrado da vida, da cultura, da esfera social e do controle do indivíduo por ele mesmo; nesses termos são reavivados os propósitos da educação para o “sujeito autônomo” orientado pela razão e, decerto, acatados e impostos aos responsáveis pela educação brasileira.

É nessa situação que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, embora, ao final, redigida por tendências contrárias aos esforços críticos e ações políticas e sociais dos profissionais educacionais que a projetaram. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB 9394/96), assim como os projetos multilaterais acertados em um mundo oficialmente globalizado, representa as contradições, desafios e potencialidades que medeiam a formação docente e a organização do ensino brasileiro até hoje, de modo que a educação tem sido planejada por “metas”, registradas por prazos, que visam melhorias, mas, situadas no divergente ideário liberal vigorosamente administrativo.

A respeito dos resultados dos novos rumos da formação e das condições de ensino que medeiam o trabalho do professor, afirma Saviani (2009) ao referir-se sobre o último e presente período que cita a respeito da formação docente no Brasil, entre 1996 e 2006.

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

Destaca-se das observações do autor as contradições que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, bem como as direções da formação docente embasada nesses princípios os quais, em um momento de universalização do acesso ao ensino em todas as etapas de escolarização passam a ser garantidas, não se apresentam suficientes, tendendo ao aligeiramento da formação profissional do professor.

A respeito disso, menciona-se as delimitações para os cursos de formação docente na LDB 9394/96 quanto à exigência mínima de formação na modalidade normal superior, mas, ainda aceitando a formação em nível médio, embora, preferencialmente no Ensino Superior, para os professores das etapas iniciais, Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica e formação no Ensino Superior para as demais etapas do ensino, os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 1996, Artigo 62). Observa-se que, embora seja mencionada a preferência de formação superior para as primeiras etapas de ensino, a formação em nível médio é colocada como meta a ser superada até o ano de 2006. Todavia, essa meta não foi cumprida, mas, no que se refere à formação dos professores do Ensino Fundamental, destacam-se a publicação pelo Ministério da Educação e da Cultura dos *Referenciais para a Formação de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, dos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental*, bem como as *Diretrizes do*

Curso de Pedagogia, entre os anos de 1997 e 2006. Importa, para elucidar os objetivos desta pesquisa, mencionar alguns aspectos desses documentos.

Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL,1997), cabe destacar o que é registrado sobre a importância da formação docente. Na parte introdutória desse documento lê-se:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (p.25).

Ainda segundo consta nos PCN o professor deve estar continuamente atualizado a fim de propiciar ao aluno uma formação que o leve a adquirir habilidades e competências “em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens” (BRASIL, 1997, p. 28).

O pressuposto presente nesses argumentos é o de que a formação docente deve crivar-se em profissionais formados para serem capazes de produzir conhecimento com seus alunos, formando-os para serem cidadãos conscientes das novidades e dificuldades apresentadas pela vida frente aos avanços científicos e tecnológicos e, ao mesmo tempo, aptos para superá-los, sobretudo, de modo criativo e justo. Para tanto, espera-se que os professores estejam munidos de experiências, constituídas por teorias e práticas das quais se aparelha desde sua formação, devendo estender-se nessas durante o avanço do tempo de trabalho. Entende-se que o posicionamento dos profissionais da educação que elaboraram esses Parâmetros (BRASIL, 1997) acerca do ensino, indica que a

experiência e a percepção sobre a prática profissional, ou seja, uma prática crítica do professor, são complementares e incrementadas com o passar do tempo de profissão e especialmente possíveis quando o professor busca modificar continuamente sua prática, adaptando suas ações aos novos conhecimentos e tecnologias produzidos cotidianamente. Tal posicionamento com relação à formação e à prática docente indicam como necessidades básicas para a formação dos professores a capacidade de adaptação contínua em decorrência de mudanças expressivas na ordem social, suscitadas pelas tecnologias de informação e comunicação, das quais ressalta-se a Internet.

Dos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental, são apresentadas algumas funções e recursos do professor dessa etapa do ensino, com “intuito de oferecer mais uma ferramenta útil ao processo de reedificação da escola brasileira” (BRASIL, 2002, p.5). O principal objetivo desse referencial para a formação dos professores é referendar a formação do professor visando:

a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país (BRASIL, 2002, p.8).

Ao descrever o entendimento acerca do trabalho docente, nesse documento, os professores são descritos como:

profissionais cuja ação influi de modo significativo na constituição da subjetividade de seus alunos como pessoas e como cidadãos. Por isso precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com os quais eles e seus alunos estão envolvidos (BRASIL, 2002, p. 55).

Dessas ponderações observa-se que a formação docente é projetada tendo por fundamento a *influência* do professor na instrução do aluno. Destarte, a formação do professor é descrita como necessariamente contínua, uma vez que: “o professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa” (BRASIL, 2002, p.82).

Uma das justificativas para a formação continuada é fazer com que os professores apropriem-se dos conhecimentos e capacidades para serem bons profissionais, haja vista a desvalorização do magistério. Assim, além “do desenvolvimento das capacidades múltiplas do ser humano e não apenas do desenvolvimento cognitivo” é sugerida a necessidade de: “afirmar um determinado modo de relação com o conhecimento, com os valores, com os outros, um modo de estar no mundo que se expressa na idéia de relações de autonomia” (BRASIL, 2002, p.53). Por sua vez, a autonomia é compreendida como pessoas “capazes de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades compartilhadas. (...) é o espaço da liberdade com responsabilidade” (idem).

Ademais, nesses Referenciais explícito está o entendimento de que o professor está inserido em situações “complexas” que envolvem conhecimentos subjetivos e objetivos, de modo que: “além da dimensão objetiva e racional, há uma dimensão subjetiva e afetiva na atuação profissional do professor” (BRASIL, 2002, p.57). Nesses termos é indicada a relevância de *ações reflexivas* por parte do professor, que podem ocorrer quando este se contrapõe a “condicionamentos situacionais” de modo a renovar sua prática (BRASIL, 2002, p.60, grifos nossos).

Dessas ponderações pode-se interpretar o documento como difusor da perspectiva de que a dimensão objetiva, racional é a essência da consciência de permanência dos sujeitos e a dimensão subjetiva, denominada afetiva, como o que movimentada fluentemente as ações dos sujeitos, de modo que impele à “ações reflexivas”, ao mesmo tempo que clama à afetividade. Nesse sentido, o processo

do conhecimento proposto é preponderantemente racionalizado, estruturado e a sensibilidade é voltada à flexibilidade e tolerância do professor frente às situações tensas, promovendo a aprendizagem de conteúdos. A retomada da prática em momento posterior, incitada pela “ação reflexiva” serve como meio de verificar as dificuldades e dúvidas dos alunos para que possam continuar suas ações no processo de aprendizagem. No entanto, essas dúvidas e dificuldades são tomadas como desvios do conhecimento e não determinações sociais.

No que se refere à função social do trabalho docente, o documento registra que:

As situações a ser desenvolvidas determinam o conjunto de competências necessárias. O currículo, as necessidades da comunidade, o trabalho coletivo para a produção de alternativas para a educação é que sustentam essas situações. São competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. (...) Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática (BRASIL, 2002, p.62).

É possível analisar que o professor, dessa perspectiva, é um profissional flexível às distintas, variadas e aceleradas mudanças sociais. Por isso ele deve primar pela coletividade, observar as necessidades que circundam a comunidade, de modo que as necessidades da comunidade sejam as orientadoras dos objetivos de seu trabalho. É explícito que o professor não dirige o pensamento de acordo com suas convicções, mas, dirige o pensamento de acordo com as necessidades da coletividade; ele ajuda a solucionar os problemas da comunidade em relação às demandas que essa comunidade lhe impõe. Pelo documento o professor não deve ter conhecimento do que significa conhecimento, mas, apenas dirigir o conhecimento de acordo com as determinações sociais. Nota-se que a reflexão é necessária, mas, como um modo de sistematizar as dificuldades e o alcance das metas da educação e não como reflexão da própria realidade. E a formação continuada, o eterno tempo de aprender, talvez, certa apropriação daquela projeção kantiana do “aprender como se aprende” é

sugerido tendo em vista as mudanças as quais são situadas como inevitáveis e que, por isso, cabe ao professor aprender a aprender, ou agir refletindo, para lidar com as constantes mudanças culturais determinadas pela ciência e pelos modos de produção alterados em decorrência do progresso produtivo.

Das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, publicadas e retificadas entre 2005 e 2006 (BRASIL, 2006), chama-se a atenção para os antagonismos que apareceram nos *Pareceres do Conselho Nacional de Educação* acerca das delimitações da formação e atuação do pedagogo. A primeira versão, publicada em 2005 (BRASIL, 2005), estabelecia que o curso de Pedagogia encerrava-se na formação em licenciatura, sendo o profissional formado habilitado a exercer funções como professor de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e de educação profissional, bem como do Ensino Médio na área de serviços e de apoio pedagógico, delegando ao nível de pós-graduação a “especialização” para atuação em gestão do ensino. Essa versão do Parecer foi discutida, sobretudo, pelo que reduziria das possibilidades profissionais do pedagogo e, cinco meses após essa publicação, é reeditado um novo Parecer, precisamente em 11 de maio de 2006, assegurando os direitos da formação do pedagogo tal qual apontado no Artigo 64 da Lei nº 9394/96, em que se estabelece as funções administrativas, planejamento, supervisão e orientação pedagógica desse profissional.

As rápidas alterações do Parecer acerca das Diretrizes para o curso de Pedagogia, registradas em 2006, caracterizam a permanência, para o bem e para o mal, dos distintos posicionamentos acerca do entendimento das funções do profissional do ensino no Brasil. Para o bem, pois, indicam que a crítica reflexiva sobre a função da escola para a sociedade permanece, mas, também, para o mal, pois, entre as críticas decorrem oportunismos que colocam em xeque as possibilidades progressistas que a educação escolar pode promover para a sociedade. A respeito dessa última tendência vale frisar a omissão em relação à carga horária do curso de Pedagogia, em que não há

especificações sobre o tempo letivo de duração do curso, fazendo valer cursos condensados desde que aprovado pelo Ministério da Educação nacional tanto na modalidade à distância como presencial, o que abre a possibilidade de redução da possibilidade de apropriação de conhecimento e de experiências e, assim, da impotência esclarecedora da formação do profissional da educação.

Cabe, ainda, destacar, além dos documentos oficiais que orientam o trabalho e a formação docente no país, o que se refere aos investimentos votados à educação e que promovem a manutenção do trabalho do professor. Um dos avanços marcantes desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, Artigo 212) foi a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB), voltado a atender às metas do Plano Nacional de Educação entre os anos de 2007 e 2020, em substituição ao antigo *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF).

O FUNDEB indica a contribuição da União à Educação Básica e marca a expansão da visão sistêmica de toda a educação e de ordenamento do território e desenvolvimento social e econômico no campo educacional do país, superando a contribuição específica apenas ao Ensino Fundamental; a criação desse Fundo ilustra a abrangência que a educação brasileira comporta atualmente.

Contudo, importa, também, indicar que essa estratégia de distribuição de recursos pelo país, feita de acordo com o número de alunos a Educação Básica das regiões e do nível desempenho de formação desses alunos, reafirmando a tendência de corresponder à lógica da expansão do ensino à base da meritocracia, pela qual a expansão da instrução escolar fundamentada do entendimento propugnado pela meta de “educação para todos pelo aprender a aprender e fazer ciência”, acirrada nas últimas décadas no país, tem sido caracterizada. Com isso, a escola ratifica-se como a principal via de formação, o que pode ser observado como o que é progressivo para uma sociedade justa e íntegra, mas, contraditoriamente, pautada em ideais que são impostos entre culturas e economias determinadas pelo poder econômico, o que ao mesmo tempo caracteriza o esvaziamento da formação

pela instrução escolar e a virtuosidade da formação voltada à prática e à resolução de problemas imediatos.

Nesse sentido, ainda pode-se destacar que ao final da década de 1990 e ao longo dos anos 2000 é suscitado como reforma educacional através da nova LDB 9394/96. A reestruturação sobre a formação docente lançada pelo Parecer de 2006 a respeito das Diretrizes do curso de Pedagogia apresenta-se em uma perspectiva que consolida a política do país em relação à educação caracterizada, principalmente, por intermédio da privatização do ensino universitário pela entrada desenfreada de recursos não-públicos para manter as atividades próprias da universidade. Ademais, a proposta das Diretrizes pode ser analisada como decorrência da concentração urbana e a exigência de melhor formação para o desenvolvimento industrial e de serviços diante da imediata impossibilidade de atendimento que forçou o governo a permitir que a abertura e aprovação de grande contingente de cursos universitários de natureza privada (SOUZA, 2001).

Com o desenvolvimento da área educacional em resposta às deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no que se refere à tendência das exigências da formação universitária do professor, somado ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação há, também, na última década a abertura e incentivo de formação profissional em cursos de pós-graduação em níveis *lato* e *stricto sensu* por meio de convênios com instituições de ensino superior de vários continentes. Como resultado desses investimentos apoiados, segundo os dados divulgados por meio do relatório *Mestres 2012* (BRASIL/CGEE, 2012):

No ano de 1996, foram concedidos 10.389 títulos de mestrado e 2.830 títulos de doutorado no Brasil. Em 2011, o número de titulados em programas de mestrado e de doutorado já havia crescido respectivamente 312,26% e 331,70%. Naquele ano foram titulados 42.830 novos mestres e 12.217 novos doutores (p.17).

O aumento da produção científica pode ser analisado como produto decorrente da expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil pelo fomento público, visando o acesso da população à formação científica e acadêmica, com objetivo de produzir conhecimento voltado a inovações tecnológicas e a reorganização das estratégias políticas de bem-estar social, como as voltadas a suprir a demanda de professores universitários frente à expansão que ocorre no país, também, nos cursos de graduação. Ademais, esses dados correspondem aos esforços voltados ao cumprimento do que foi projetado no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) para o período de 2005-2010. Segundo consta nesse documento, um dos objetivos fundamentais desse Plano é: “uma expansão do sistema de pós-graduação que leve a expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (BRASIL, 2004, p.9).

No que se refere à formação de mestres e doutores na área da educação, vigente no Brasil, bem como em outros países que compõem os denominados acordos sobre a educação dos países ibero-americanos apoiado pela *Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura* (OEI), observa-se que tem sido direcionada a professores em exercício de trabalho, apontada como meta para a educação até o ano 2021 (OEI, 2010). Nesse sentido, entende-se que os objetos de estudo dessas pesquisas indicam a realidade do cotidiano escolar brasileiro, seus embates e progressos pelos sujeitos que neles estão inseridos, sendo as pesquisas em educação fomentadas pelo governo brasileiro como meios de propiciar a reflexão, tendo por intermédio do rigor científico e, especialmente, elaboradas pelos profissionais que têm experiência da prática do cotidiano escolar. A ciência, nesse âmbito, têm sido difundida como instrumento de coesão social, em que os sujeitos tem sido formados para buscarem respostas aos embates e possibilidades culturais e econômicas.

Assim, é fato significativo as grandes mudanças que têm configurado o cenário da educação e da ciência brasileiras, especialmente reorganizadas na década de 1990, e consideradas progressistas para a economia e cultura nacionais concomitante às estratégias para a formação e o trabalho

docente. Para situar essa tendência, vale retomar e citar as orientações dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) acerca da aproximação entre pesquisa, avaliação e ensino. Tendo em vista o entendimento do que está explícito nesse documento de que o professor é bom em um estilo próprio e que, por isso, não deve haver uma lista de capacitações para todos os professores, mas, a valorização das capacidades deles em sua singularidade, investindo no trabalho coletivo, nos Referenciais para a Formação de Professores lê-se:

Cabe à formação profissional possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico por meio de procedimentos de observação, análise, formulação de hipóteses e construção de propostas de intervenção e avaliação (BRASIL, 2002, p.101).

Dessas ponderações, somadas aos dados que mostram a universalização da instrução escolar e da ciência no país, verifica-se que educação escolar e a formação científica prosseguem promovidas, sobretudo, em consonância com as políticas do sistema econômico capitalista que, em escala planetária, têm sido reconstituídas por transformações internas contraditórias, promovendo a necessidade constante de adaptações dos sujeitos ao sistema, capazes de lidar com inovações cotidianas, autoavaliarem-se, assim como criar novas condições sobre o trabalho e a vida.

As premissas que orientam a função da escola são originadas como necessárias para a garantia de uma transmissão “adequada” de valores e conhecimentos. Por sua vez, do que é possível constatar acerca da instrução escolar, como destacado, observa-se que muito ainda há de ser transformado, uma vez que o pronunciamento a respeito de uma “educação democrática” é decorrente da existência de contrapontos que a identificam como algo fora do que está efetivamente instituído na sociedade.

A respeito dos fatores que impõem a escola a ser meio de alienação social, pode-se indicar muitas das dificuldades do ensino, como, dentre outras, decorrentes da organização administrativa escolar, como as más condições da estrutura física de muitas escolas, o número elevado de alunos por turma, a ausência de um sistema de ensino, bem como as derivadas da ordem política educacional, como a baixa remuneração dos profissionais de ensino, a superficial formação docente e a deliberação de atividades burocráticas que os professores são incumbidos de executar, além dos fatores que estão ao largo da instituição de ensino que dizem respeito às ordens econômicas e políticas, como a estratificação social. Nesse sentido, observam-se as várias dificuldades em que a instituição escolar contemporânea está circunscrita, que dirigem sua tendência no que se refere a ser mais um meio de reprodução cultural ao mesmo tempo em que é uma instituição voltada à consciência crítica da realidade pelos sujeitos, uma vez que, além de estar alicerçada em defasagens materiais, também, é determinada por propósitos de cunho político.

No Brasil, esses são alguns dos problemas identificados e registrados em pesquisas científicas e, também, em documentos do Ministério da Educação, nos quais se sustenta que, tanto os profissionais da educação, como os estudantes, são atingidos por uma “má-formação” que vai além da instituição escolar, manifestando-se na sociedade em geral. Diante dessa circunstância, são lançados documentos e programas de atividades de orientação para os profissionais do ensino, a fim de que possam superar os presentes contratemplos, como o incentivo a modificações curriculares e na estruturação do ensino, bem como à formação continuada e aperfeiçoamento da atividade docente pelo fomento da formação em nível superior e, tendencialmente, em nível de pós-graduação para a capacitação de professores como pesquisadores. Entende-se que esses programas estão relacionados ao que alguns cientistas sociais e da área educacional têm denominado a organização da sociedade em relação às suas características, como “sociedade da informação” (CASTELLS, 1999), ou “sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 1996), afirmando que a criação de aparatos tecnológicos de

comunicação têm “revolucionado” as relações sociais e produtivas ocasionando mudanças contínuas, sobretudo, no que tange à produção de informações acessíveis em qualquer momento.

Segundo o sociólogo Castells (1999):

O processamento da informação é focalizado na melhoria da tecnologia do processamento da informação como fonte de produtividade, em um círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação. e é por isso que, voltando à moda popular, chamo esse novo modo de desenvolvimento de informacional, constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação (p.35).

De uma perspectiva analítica semelhante, Hargreaves (1996) ratifica os argumentos de Castells (2003) e complementa que, pelo fato do conhecimento ser um meio produtivo em rápida expansão global, há uma urgente demanda de formação de sujeitos capazes de lidar com grande volume de conhecimento e de meios de acesso a informações. Nesse sentido, esse autor, fundamentado no entendimento de que o tempo no “mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto”, indica que os objetivos da instrução escolar devem ser reorientados para a formação de uma “nova sociedade” (HARGREAVES, 1996, p.10).

Entende-se que refletir acerca do tempo do sujeito que promove o ensino incita a análise para investigações do processo de transmissão de conhecimentos tanto no que se refere à apropriação do conhecimento subjetivamente, mas, sobretudo, pelo que o determina objetivamente. Assim, uma análise do que está implicado nos meios que promovem o conhecimento devem evidenciar as contradições do trabalho do professor sem a paralisia da armadilha de um “juízo categórico”, pessimista, do qual não restaria mais nada a fazer, constatada a histórica precariedade social da

escola, bem como sem persistir na busca infinita pela concretização de pressupostos inalcançáveis, o que ratifica o que se quer combater. Todavia, afirmar categoricamente como fazem Castells (1999) e Hargreaves (1996), que as transformações sociais “aceleradas” reconhecidamente erigidas dos aparatos tecnológicos sobre a vida cotidianamente exigem mudanças no ensino e nas atitudes dos sujeitos como se fossem processos naturais do ser humano, parece um otimismo burguês que, por mais que se pretenda crítico, ratifica a ideologia da racionalidade tecnológica, com todas as suas consequências, tais como aquelas indicadas no primeiro capítulo desta pesquisa e que serão discutidas a seguir, no âmbito do trabalho docente. Entende-se que, se a sociedade contemporânea caracteriza-se como a sociedade do conhecimento e das informações de modo que a aceção temporal e da experiência têm sido modificadas, à medida que há superações, há, também, negações, principalmente quando erigida pela lógica da dominação promovida pelo capital. Nesses termos é que o problema e os objetivos da pesquisa, apresentados em seguida, estão formulados.

Nos próximos itens serão apresentados: em primeiro lugar, o problema e os objetivos da pesquisa; depois disso é apresentado o método de pesquisa; e, em terceiro lugar, é exposto o encerramento do capítulo com a apresentação e análise dos dados. Esses itens complementam o entendimento do tempo e da experiência do trabalho docente no Brasil, sob a sociedade industrial, especialmente, no que se referem às alterações que os aparatos tecnológicos e o crescimento produtivo ocasionam na escola, tais como a expansão do ensino, a profissionalização docente e a expansão dos meios de informação e comunicação como instrumentos administrativos e didático-pedagógicos. Essas alterações têm afetado diariamente o controle do tempo de trabalho do professor e por isso entende-se que uma análise sobre essas mudanças corrobora para a compreensão da concepção da atividade produtiva e da experiência contemporâneas.

2.3 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

A expansão do ensino efetivada nas últimas décadas tanto em nível básico como de pós-graduação, ao mesmo tempo que efetiva reivindicações históricas do direito à educação elementar, tem afetado a formação e o trabalho não apenas da esfera social como, também, da formação específica do profissional de ensino; tanto por meio de avanços reivindicados pela sociedade, como de imposições e reajustes governamentais sobre essas propostas.

Ao iniciar a pesquisa acerca do tempo do trabalho docente, os objetivos eram investigar como esses elementos afetam o trabalho e a vida do professor do Ensino Fundamental, etapa importante para a formação da consciência da qual o sujeito adapta-se e situa-se na sociedade. Porém, ao longo do estudo outras questões chamaram atenção, sobretudo, o que os teóricos educacionais de diversos países e os pesquisadores em formação da educação brasileira têm destacado do *tempo* entre as dificuldades presentes no trabalho dos professores. Esses estudiosos assinalam muitas defasagens do ensino relacionadas com essa carência temporal, indicando a noção de que o tempo tem se *encurtado*, ou, passado mais rápido e projeções de uma possibilidade melhor de vida caso houvesse um outro tipo de tempo, ou, mais tempo para isso. Por meio dessas constatações eles caracterizam específicos entraves da educação escolar, bem como descrevem estratégias para superá-los.

Ao realizar um levantamento bibliográfico no Banco de Teses da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em busca de pesquisas que tratavam do tempo do trabalho docente constatou-se o aumento geral de titulações da pós-graduação no Brasil e, também, o crescimento nos últimos anos de investigações sobre o tema, tanto no que se refere aos professores que trabalham com a Educação Básica, como os que trabalham com o Ensino Superior, especialmente, no trato da Educação à Distância e, inclusive, sobre professores que trabalham com a Pós-Graduação. Esse levantamento é apresentado pela Tabela 1, em que são relacionados os períodos

de defesa das teses de doutorado e dissertações de mestrado, por quinquênios que trataram do tempo do trabalho docente:

Tabela 1. Dissertações e teses sobre *tempo do trabalho docente*, em quinquênios entre 1992-2011 - CAPES

Nível	Quinquênios									
	1992-1996		1997-2001		2002-2006		2007-2011		Total	
	F*	P**	F	P	F	P	F	P	F	P
Mestrado	1	0.03	3	0.08	5	0.14	15	0.40	24	0.65
Doutorado	0	-	1	0.03	5	0.14	7	0.19	13	0.35
Total	1	0.03	4	0.11	10	0.28	22	0.59	37	1.00

Fonte: Elaborada com base nas informações do Banco de Teses CAPES. Disponível em: www.capes.gov. Acesso em Abr./2012)

Nota: *F significa frequência **P significa proporção

Da Tabela 1 pode-se constatar o aumento progressivo das investigações sobre o tempo do trabalho docente, em relação a todos os níveis de ensino, diante dos seguintes números: nos dois primeiros quinquênios, períodos entre 1992-1996 e 1997-2001, foram produzidas no total cinco pesquisas, que correspondem à proporção de 0.14, sendo quatro de mestrado, com a proporção de 0.11 e uma de doutorado, equivalente à proporção de 0.03.²⁴ No terceiro quinquênio (2002-2006), o número de produções duplicou, somando-se dez do total, sendo cinco dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, que equivalem, cada uma, à proporção de 0.14. No último quinquênio (2007-2011) a produção aumentou significativamente, em relação aos três períodos antecedentes com o total de 22 pesquisas, superior à soma das 15 pesquisas dos períodos precedentes, o equivalente a 0.59 do total dos trabalhos selecionados. Destaca-se desse último período que a formação de mestres cujo objeto de estudo foi o tempo do trabalho do professor é o dobro da

²⁴ A única pesquisa defendida no quinquênio entre 1992-1996 foi uma dissertação de mestrado. Trata-se da pesquisa produzida por Rodrigues Filho (1992), que visou analisar os fenômenos que medeiam a disputa pela apropriação do tempo do trabalhador da área educacional, especificamente o trabalho docente.

formação de doutores; pois, defendidas 15 dissertações, o equivalente a 0.40 e sete teses, correspondentes a 0.19 do total. No que se refere à diferença de número entre dissertações e teses, observa-se que do total de 37 pesquisas, 24, ou 0.65, referem-se à titulação de mestrado e 13 de doutorado, correspondendo a 0.35 da produção total.

Embora o aumento das pesquisas de pós-graduação que tratam do tempo do trabalho docente possa ser justificado como inerente à expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil (BRASIL/CGEE, 2012), entende-se que o significado de sua presença assinala para o modo como *tempo* tem alterado o cotidiano dos professores a ponto de auferir atenção pelos estudiosos da educação, destacado como um novo problema emergente do cotidiano do ensino em todos os níveis. O tempo e a experiência são elementos substanciais da formação e do trabalho e, por isso, pode-se considerar que, se há uma sensação ou mesmo uma constatação de que o tempo tem sido alterado, certamente a experiência também deve passar por modificações e, portanto, além da própria formação e da organização da instituição escolar, a aceção e o controle sobre o tempo do trabalho docente, também, deve passar por mudanças e ser caracterizado por distintas perspectivas teóricas.

Assim, o tempo e a experiência do trabalho docente, objeto de estudo da presente pesquisa, foi delimitado incluindo a perspectiva dos pesquisadores em formação da área educacional, estritamente, daqueles que tratam do Ensino Fundamental.

A seguir são apresentados o problema e os objetivos da pesquisa.

2.3.1 Problema de pesquisa

A **pergunta** que direcionou o presente estudo está assim formulada.

– Considerando que há indícios históricos a respeito de alterações da aceção temporal da sociedade contemporânea e que o trabalho docente, embora, como todo trabalho realizado na sociedade administrada, é determinado pelo modo de produção material e convenções sociais, vale perguntar, com base em dados levantados pelos estudiosos da área educacional: qual é a tendência, as justificativas e as perspectivas dos pesquisadores em educação quando tecem considerações sobre o controle do tempo do trabalho docente em relação às experiências do professor?

Os **objetivos** especificados para responder ao problema de pesquisa são:

- i) Analisar a tendência dos pesquisadores da área educacional ao concluírem suas considerações acerca da relação entre o controle do tempo e o trabalho docente, no que se refere às possibilidades da experiência pelo professor, considerando tanto as determinações objetivas da escola sobre o trabalho docente, como as atitudes do professor em relação às suas atividades;
- ii) Identificar os objetivos, a aceção do tempo e o que os pesquisadores da área educacional indicam acerca da objetivação do tempo relacionada à formação e ao trabalho docente;
- iii) Identificar como são caracterizados e interpretados, pelos pesquisadores da área educacional, os instrumentos de trabalho e as práticas pedagógicas que promovem a objetivação do tempo do trabalho docente considerando, especialmente, expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a apreensão da linguagem para a experiência pelo professor.

2.4 MÉTODO

Neste item são descritos as fontes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta, organização e análise dos dados.

2.4.1 Fonte da pesquisa

Como fonte para a coleta de dados tomou-se como material as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas na área educacional, selecionadas com os descritores *tempo, educação, intensificação, trabalho, docente, professor* no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Vale mencionar que a opção por esse banco de dados de pesquisas acadêmicas é justificada por nele concentrarem-se informações básicas sobre teses e dissertações defendidas desde 1987 junto aos Programas de Pós-Graduação de todas as regiões brasileiras. Embora as informações disponíveis sejam referentes a partir dessa data, a primeira pesquisa encontrada com os critérios de busca supracitados foi o ano de 1994. Considerando que no período entre 1987 e 1993 nenhuma pesquisa foi acessível com esses descritores, supõe-se que, em que pese a ampliação do acesso à formação na pós-graduação na última década (BRASIL, 2004; BRASIL/CGEE, 2012), o tema passa a receber destaque do ano 1994 em diante.²⁵

²⁵ Ressalte-se que 1994 é uma data que se situa seis anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e dois anos antes da promulgação da última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 a qual, durante esse período, encontrava-se em fase de elaboração pela sociedade e, especificamente, no ano de 1996 discutida em embates e distorções entre sociedade e Estado acerca dos rumos da educação nacional (SAVIANI, 2003).

O resultado do primeiro levantamento de dados foi uma coletânea de 8.063 resumos de pesquisas. Uma vez que o sistema de busca desse banco de dados, nos períodos em que os dados foram levantados (entre Janeiro de 2010 e Abril de 2012), não havia opção de pesquisa por áreas do conhecimento, fez-se uma apuração para selecionar os estudos da área educacional tendo-se por critérios a leitura do título das pesquisas, do que foram apuradas as pesquisas da área educacional e, em sequência, a leitura dos resumos a fim de selecionar as pesquisas que tratavam especificamente do assunto *tempo do trabalho docente* do que resultou a seleção de uma amostra de 37 pesquisas, apresentada pela Tabela 1 no item anterior. Uma vez apuradas as pesquisas da área educacional que têm por objeto de estudo o tempo do trabalho docente, a investigação prosseguiu com a seleção específica das pesquisas que tratam do tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental. Com isso, das 37 pesquisas que totalizam a base dos dados foram selecionadas 14 investigações que preenchem os critérios de objeto de estudo e de nível de ensino, o equivalente à proporção de 0,38 do total de pesquisas pré-selecionadas. Os resultados dessa segunda seleção amostral são ilustrados por meio da Tabela 2, que organiza a produção de teses de doutorado e dissertações de mestrado por quinquênio, apresentada abaixo:

Tabela 2. *Dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam sobre o tempo do trabalho docente, em quinquênios, entre 1997-2011 - Ensino Fundamental - CAPES*

Níveis de formação	Quinquênios							
	1997-2001		2002-2006		2007-2011		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Mestrado	1	0.07	2	0.14	5	0.36	8	0.57
Doutorado	1	0.07	2	0.14	3	0.21	6	0.42
Total	2	0.14	4	0.28	8	0.57	14	1.00*

Fonte: Elaborada com base nas informações do Banco de Teses CAPES. Disponível em: www.capes.gov. Acesso entre Jan/2010-Abr./2012)

Nota: F significa frequência; P significa proporção. *Valor estimado em decorrência de aproximação numérica.

Da Tabela 2 observa-se que a produção de pesquisas que investigam sobre o tempo do trabalho do professor do Ensino Fundamental aumentou gradativamente durante os anos de 1997 e 2011, período de 15 anos. No primeiro quinquênio, entre 1997 e 2001 foram defendidas duas pesquisas, sendo uma de mestrado e uma de doutorado, o equivalente à proporção de 0.07 cada uma. No período seguinte, quinquênio entre os anos de 2002 e 2006 foi produzido o dobro de pesquisa, isto é, duas dissertações e duas teses sobre o tempo do trabalho do professor do Ensino Fundamental, o equivalente à proporção de 0.14 cada uma. No último quinquênio, entre 2007 e 2011, o total de pesquisas aumentou significativamente, com a tripla produção de teses de doutorado, ou três pesquisas, proporcionais a 0.21 do total, quase a metade da produção de dissertações de mestrado, com a publicação de cinco pesquisas, ou, 0.36 do total. A respeito do total geral da amostra selecionada, foram produzidas seis teses de doutorado, o equivalente à proporção de 0.42 e oito pesquisas em nível de mestrado, o equivalente a 0.57 do valor total.

Assim, a seleção de pesquisas da amostra que serve de fonte de dados para esta pesquisa é composta de seis teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, produzidas ao longo dos anos 1997 e 2011 cujo objeto de estudo é o tempo do trabalho do professor do Ensino Fundamental.

As dissertações de mestrado e teses de doutorado selecionadas para a amostra são apresentadas no Quadro 1, abaixo, discriminadas por quinquênios, níveis de formação dos pesquisadores, sobrenome dos autores, data e instituição de formação.

Quadro 1. Amostra de teses de doutorado e dissertações de mestrado que tratam sobre o tempo do trabalho do professor do Ensino Fundamental, em níveis e locais de formação, por quinquênios entre 1997-2011 - CAPES

Níveis	Quinquênios		
	1997-2001	2002-2006	2007-2011
<i>Mestrado</i>	MARTINS (USP, 1998)	AGUIAR (PUC/Campinas, 2003) MARINHO (UFMG, 2005)	BARATZ (UFBA, 2008) BARBOSA (UNB, 2009) MENDES (CUML, 2009) SILVA (UFMG, 2007) SILVA (UCB, 2009)
<i>Doutorado</i>	GARCIA (PUC/SP, 2000)	PARENTE (UNICAMP, 2006) CONFORTO (UFRGS, 2006)	MARTINS (UFRGS, 2009) MOURA (UFRGS, 2007) PAULA (UNICAMP, 2008)

Fonte: Elaborada com base nas informações do Banco de Teses CAPES. Disponível em: www.capes.gov. Acesso entre Jan/2010-Abr./2012)

Do Quadro 1, destaca-se as datas de publicação e as instituições que promoveram os estudos que servem de fonte de dados, por regiões: da região Sudeste foi encontrada a maior parte das pesquisas que tratam do tempo do trabalho do professor do Ensino Fundamental, sendo oito do total de 14 publicações. Os números de publicações em relação às instituições da região Sudeste que promoveram as investigações foram: uma pela Universidade de São Paulo (MARTINS, 1998), uma pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GARCIA, 2000), duas pela Universidade Estadual de Campinas (PARENTE, 2006; PAULA, 2008), uma pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto (BARBOSA, 2008), duas pela Universidade Federal de Minas Gerais (MARINHO, 2005; SILVA, 2007) e uma pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (AGUIAR, 2003); a segunda região em que foi encontrado o maior número de pesquisas selecionadas foi a região Sul, com três pesquisas delimitadas pelo tema em questão, sendo as três produzidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CONFORTO, 2006; MARTINS, 2009; MOURA, 2007); a terceira região

em que foram localizadas as pesquisas selecionadas para a amostra é a Centro-Oeste, na qual foram produzidas duas pesquisas, uma pela Universidade de Brasília (BARBOSA, 2009) e uma pela Universidade Católica de Brasília (SILVA, 2009); também, foi selecionada uma pesquisa produzida na região Nordeste, especificamente pela Universidade Federal da Bahia (BARATZ, 2008).

Destaca-se por meio do Quadro 1 que a amostra é composta por pesquisas produzidas na maioria das regiões brasileiras, excetuando-se a região Norte na qual não foi localizada nenhuma pesquisa de acordo com os critérios para a seleção da amostra.

Expostas as características elementares da fonte de dados da presente pesquisa, continua-se a apresentação do capítulo pela descrição do método no próximo subitem, pelo qual descreve-se a elaboração das categorias de análise para atingir os objetivos propostos.

2.4.2 Definição de categorias

Selecionada a amostra composta de 14 pesquisas produzidas para titulação de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado que tratam do tempo do trabalho docente apresentada no subitem anterior, organizou-se dados extraídos das primeiras leituras em quadros-sinóticos dispondo as informações: a) Dados básicos da pesquisa (autor, título da pesquisa, local e data de defesa); b) Etapa de ensino investigada (Ensino Fundamental I ou II, ano/série); c) Disciplina curricular investigada; d) Natureza administrativa (pública ou privada); e) Tipo de pesquisa (teórica, de campo, de intervenção); f) Objetivos da pesquisa; g) Principais referenciais teóricos; h) Resultados; i) Acepção do tempo.²⁶

²⁶ O quadro-sinótico com essas informações está disposto no Anexo III.

Os apontamentos nesses quadros foram interpretados e cotejados por meio de categorias, subcategorias e ênfases de análise dos pesquisadores, elaboradas *a posteriori*. A elaboração teve por base o que se constatava dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, considerando as esferas subjetiva e objetiva relacionados ao tempo e à experiência do trabalho docente sob o entendimento do referencial teórico que fundamenta este estudo e, também, considerando o entendimento dos pesquisadores sobre essas condições, com vistas a atingir os objetivos propostos na presente pesquisa.²⁷

Em sequência, são descritas as categorias, subcategorias e ênfases elaboradas para atingir os objetivos propostos na presente pesquisa, por meio do Quadro 2, abaixo:

²⁷ Um quadro-sinótico com a síntese das elaborações dessas categorias, subcategorias e ênfases é disposto no Anexo IV.

Quadro 2. Categorias, subcategorias e ênfases analisadas das pesquisas que tratam do tempo do trabalho docente, em relação aos objetivos de estudo – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997–2011

Categoria	Subcategorias	Ênfases	Objetivo
Caracterização	- Etapa de ensino - Disciplina - Regiões - Natureza administrativa - Tipo de pesquisa	- Anos/séries do Ensino Fundamental - Disciplina curricular - Regiões brasileiras - Natureza administrativa pública, ou, privada - Pesquisa de campo, teórica, ou, de intervenção*	Caracterizar os elementos e aspectos que são tomados como base pelos pesquisadores ao produzirem investigações sobre a relação entre o tempo e o trabalho docente.
Objetivos	- Proposta metodológica*	- Formação e Prática de ensino*	Identificar os objetivos, a aceção do tempo e o que os pesquisadores da área educacional indicam acerca da objetivação do tempo relacionada à formação e ao trabalho docente.
	- Análise do trabalho*	- Prática de ensino, Intensificação, Tecnologias e Tempo escolar*	
Aceção do tempo	- Regulador social*	- Total, subjetivo coletivo e oportuno*	
	- Instrumento de dominação*	- Linear, volátil e efêmero*	
Formação	- Inicial - Continuada	- Suficiente/ insuficiente	
Tempo do trabalho docente	- Tecnologias - Interdisciplinaridade - Intensificação	- Suficiências e insuficiências do uso do computador e da Internet e das avaliações internas e externas - Suficiências e insuficiências da interdisciplinaridade - Suficiências e insuficiências da jornada de trabalho	Identificar como são caracterizados e interpretados, pelos pesquisadores educacionais, os instrumentos de trabalho e práticas pedagógicas que promovem a objetivação do tempo do trabalho docente considerando expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a apreensão da linguagem para a experiência pelo professor.
Experiência formativa	- Resistência efetiva - Falta de resistência	- Questionamentos e estratégias sociais - Ausência de consciência histórica e apatia	Analisar a tendência dos pesquisadores da área educacional ao concluírem suas considerações acerca da relação entre o controle do tempo e o trabalho docente, no que se refere às possibilidades da experiência pelo professor, considerando tanto as determinações objetivas da escola sobre o trabalho docente, como as atitudes do professor em relação às suas atividades.
Sugestões	- Formação - Prática de ensino - Jornada de trabalho	- Consciência histórica e mediação social - Uso de computadores e da Internet, interdisciplinaridade e tempo de acordo com as necessidades - Regulamentação da jornada de trabalho	

* Nota. o asterisco indica que a subcategoria e/ou a ênfase são mutuamente exclusivas.

A elaboração das categorias, subcategorias e ênfases dos pesquisadores que tratam do tempo do trabalho docente apresentadas no Quadro 2 teve por referência as leituras e apontamentos dos significados apreendidos das pesquisas sobre os aspectos, fatores e elementos do tempo do trabalho docente que foram enfatizados pelos pesquisadores, bem como os referenciais teóricos sob os quais esta pesquisa está fundamentada, de modo que foram elaboradas *a posteriori* das primeiras leituras. As categorias, subcategorias e ênfases foram construídas de acordo com os registros das ocorrências dos conteúdos e argumentos dos pesquisadores e, também, o que foi mencionado, mesmo com menos evidência, como contradições entre os argumentos apresentados nas pesquisas. Vale frisar, assim, que foram registradas categorias cujo destaque contraditório entre os argumentos dos pesquisadores foi explícito, portanto, evidentemente ponderável, bem como buscou-se inscrever contradições que não se apresentaram de modo evidente, de imediato, a fim de possibilitar uma análise que, embora possa apontar para fortes tendências, também, aponte para oposições, mesmo que mínimas. É importante esclarecer, ainda, que as categorias não são mutuamente exclusivas, mas, algumas subcategorias e ênfases são mutuamente exclusivas. Do que segue, explicita-se a compreensão sobre as categorias e seus respectivos desdobramentos, bem como são feitas indicações a respeito da coleta dos dados entre as subcategorias e ênfases quanto a serem mutuamente exclusivas, ou, não mutuamente exclusivas.

Caracterização – A categoria *caracterização* foi elaborada tendo por base os apontamentos sobre os dados básicos das pesquisas e contempla as subcategorias *etapa de ensino, disciplina*, registrada quando analisada pela pesquisa observada, a *região* brasileira, a *natureza administrativa* da escola em que a pesquisa foi realizada, se pública, privada, ou, ambas, nos casos de pesquisas de campo e o *tipo de pesquisa* produzida. Nessa categoria a única ênfase registrada com o critério de ser mutuamente exclusiva foi a referente ao *tipo de pesquisa*, de modo que as pesquisas foram selecionadas entre pesquisa de *campo*, pesquisa *teórica*, ou, pesquisa de *intervenção*. O propósito dessa categoria foi identificar e situar a amostra a fim de analisar como a relação entre o tempo e o trabalho docente tem sido investigada pelos pesquisadores da educação. Entende-se que os

entendimentos expostos nas pesquisas que servem de fonte de dados para o presente estudo possuem características específicas que, embora, sejam sintetizadas para uma análise que postula observar a tendência com a qual o tempo e a experiência do professor do Ensino Fundamental têm sido direcionados e interpretados, devem ser a base para quaisquer considerações. Ao mesmo tempo, esses aspectos pontuais das pesquisas indicam características dos motivos que têm levado os profissionais de ensino a debruçaram-se sobre pesquisas com o tema em questão.

Objetivos – A categoria *objetivos* toma por referência os principais objetivos dos pesquisadores ao investigarem sobre o tempo do trabalho docente e foi desdobrada em duas subcategorias e respectivas ênfases sobre cada uma delas, todas mutuamente exclusivas, quais sejam: pela subcategoria *proposta metodológica* tratou-se de discriminar as pesquisas cujo propósito foi, principalmente, apregoar a noção temporal contemporânea propondo novas estratégias pedagógicas, considerando as ações dos professores voltadas à melhoria da estrutura da escola por meio de duas ênfases: *formação do professor e prática de ensino*. A subcategoria *análise do trabalho* visou registrar os estudos que tiveram por objetivo, sobretudo, identificar e analisar a objetivação temporal e como essa objetivação afeta o trabalho docente. As ênfases dos pesquisadores ao produzirem análise do trabalho docente decaem sobre a *prática de ensino*, o processo de *intensificação* do trabalho do professor, o uso de *tecnologias* de informação e comunicação para o ensino e para atividades burocráticas que interferem no trabalho docente e o *tempo escolar*, considerando aspectos da estrutura do ensino que afetam a prática pedagógica. Dessa categoria são extraídos dados para analisar os objetivos dos estudiosos da área educacional ao investigarem a relação entre o tempo e o trabalho docente. Entende-se que todo objetivo traz consigo o propósito de esclarecimentos de modo que os objetivos das pesquisas analisadas são tomados como os motivos que têm levado os profissionais da educação a buscarem conhecimentos sobre o tempo do professor por meios científicos.

Acepção do tempo – a categoria *acepção do tempo* foi elaborada com objetivo de identificar a acepção do tempo dos estudiosos da área educacional acerca do tempo e da experiência do trabalho docente. Nessa categoria foram incluídas duas subcategorias, sendo uma voltada a registrar considerações dos pesquisadores sobre o tempo como um meio de regular as atividades docentes, especialmente, seus aspectos sociais, e foi denominada *regulador social*, e pela outra subcategoria são identificadas as ponderações dos pesquisadores sobre os aspectos que caracterizam o tempo como um *instrumento de dominação* social. Em cada uma dessas subcategorias foram elaboradas ênfases que contemplaram o entendimento sobre o tempo apresentado no primeiro capítulo, o de que ele se apresenta como “contínuo, dinâmico e sintético”. Assim, na subcategoria tempo como *regulador social*, o que se entende pela “continuidade” do tempo foi registrado como *total*, do que o tempo apresenta-se “dinâmico”, registrou-se sob o nome de *subjetivo coletivo* e no que se refere à “síntese” do tempo, denominou-se de “oportuno”. Pela mesma lógica, na subcategoria que descreve o tempo como um *instrumento de dominação*, as características de “continuidade, dinamismo e sintetismo” do tempo foram denominadas, respectivamente, por *linear*, *volátil* e *efêmero*. Esses detalhamentos sobre o entendimento acerca do tempo propiciam a análise do que os pesquisadores registram sobre a acepção do tempo, de um lado, como a totalidade que envolve a natureza humana e extra-humana em que o trabalho docente, assim, como tudo, está inserido, ou, é constituído; como o amálgama da subjetividade coletiva, perceptível pelo controle, objetivos e intenções sociais e individuais das atividades docentes; bem como os momentos oportunos para o ensino e para a aprendizagem na atividade educativa, o momento do *insight* tanto do professor, como do aluno, no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, possibilita, ao mesmo tempo, identificar o tempo como um mecanismo racionalizado de domínio e controle social e que se manifesta nas atividades do professor; como instrumento de controle do trabalho docente no que se refere às características de volatilidade com que as atividades docentes são realizadas; e, também, como o caráter efêmero atribuído pelos

pesquisadores às atividades docentes, manifestado o tempo do professor como um tempo que não propicia satisfação pelo seu trabalho.

Formação – A categoria *formação* refere-se às indicações que os pesquisadores fazem acerca da apropriação de conhecimentos pelos professores tendo em vista o cotidiano do trabalho escolar tanto em sala de aula como em cursos de formação continuada. A formação caracteriza a apropriação pelo lado subjetivo da cultura (ADORNO, 1996b), constituída da transmissão de valores, conhecimentos, costumes que dirigem a apreensão da linguagem e do direcionamento das pulsões vitais do sujeito para adaptar-se e transformar as condições sociais em que vive. Nesses termos, da categoria *formação* pode-se extrair considerações sobre a relação das *suficiências* e *insuficiências* entre o tempo despendido à formação docente, tanto à formação inicial, como à formação continuada e as possibilidades e impossibilidades de experiência formativa no que se refere aos momentos de formação reservados ao professor em exercício de trabalho. Essa categoria foi elaborada com o propósito de analisar o que os pesquisadores educacionais indicam acerca da objetivação do tempo relacionada à formação do professor.

Tempo do trabalho docente – O objetivo a ser atingido por meio dos dados organizados na composição da categoria *tempo do trabalho docente* é identificar como são caracterizados e interpretados, pelos pesquisadores educacionais, os instrumentos de trabalho e as práticas pedagógicas que promovem a objetivação do tempo do trabalho docente considerando, especialmente, expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a apreensão da linguagem para a experiência pelo professor. Cabe destacar que essa categoria é pilar ao presente estudo, pois, nela estão centradas os argumentos que permitem verificar se o controle do tempo do trabalho docente tem afetado a experiência do professor. Assim, são feitos desdobramentos em três subcategorias e subsequentes ênfases de análise dos pesquisadores pelos quais são evidenciados os principais aspectos do tempo do professor que foram investigados na amostra selecionada. Esses aspectos são

identificados como as *suficiências* e *insuficiências*. das *tecnologias*, da *prática de ensino* e da *jornada de trabalho*.

Por meio da subcategoria *tecnologia* são identificados todos os mecanismos e instrumentos de controle do trabalho, especialmente, o uso da Internet e de computadores e as avaliações internas e externas à instituição escolar. A Internet e os computadores são entendidos como tecnologias de informação, constituindo a maquinaria presente no trabalho docente, como instrumentos voltados tanto às práticas pedagógicas, como para as responsabilidades burocráticas às quais o professor é incumbido de realizar. Nessa mesma categoria são considerados, também, os planos administrativos escolares, especificamente, as avaliações. Entende-se as avaliações educacionais sistemáticas como instrumentos administrativos que compõem o aparato da sociedade industrial (MARCUSE, 1999; SASS e MINHOTO, 2010). A subcategoria *tecnologia* foi elaborada a fim de identificar os padrões de linguagem que estabelecem as relações sociais dos professores, uma vez que a maquinaria impõe uma linguagem para decodificar o sistema pelo qual é operada e os instrumentos administrativos determinam a organização social sendo necessário aos sujeitos adaptações para nele se manterem.

Na subcategoria *interdisciplinaridade* foram registradas práticas pedagógicas que servem ao ensino feito da apresentação de temas comuns aos conteúdos das disciplinas para compreender as diferentes áreas do conhecimento. A observação dessas práticas pelos pesquisadores permitiu fazer considerações sobre a socialização promovida pelo trabalho docente, especialmente, no que se refere à tendência em efetuar o trabalho em equipe que caracteriza a direção do princípio de realidade que determina a atividade educativa escola. Além disso, foram registrados os indícios que os investigadores destacam a respeito da criação feita de modo cooperativo entre os professores por intermédio da interdisciplinaridade a fim de estabelecerem novas linguagens para adaptação às rápidas e constantes transformações sociais e culturais, visando atualizações da instituição escolar aos desdobramentos dos conhecimentos promovidos pelas ciências e pela invenção de novas tecnologias. Dessa categoria pode-se fazer observações sobre as caracterizações a respeito dos instrumentos

materiais que são utilizados para a expressão da experiência formativa, sobretudo, pela utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Da subcategoria *jornada de trabalho* compreende-se o que os pesquisadores indicam, sobretudo, a respeito da sobrecarga de tarefas dos professores e da extensão da jornada de trabalho derivadas dos baixos salários que recebem. Essa categoria foi elaborada com vistas a analisar como o tempo é objetivado no trabalho docente, principalmente, o controle do tempo de trabalho, destacando-se o tempo cronometrado que regula as atividades docentes. O tempo cronometrado delimita a experiência, sobretudo, no que se refere ao ritmo e a sequência das atividades do trabalho.

Experiência formativa – A categoria *experiência formativa* foi elaborada do que registrou-se das pesquisas sobre a resistência do professor sobre o controle do tempo e as condições de seu trabalho. O objetivo por meio dela é analisar as possibilidades indicadas pelos estudiosos da educação a respeito da experiência formativa pelo professor tanto no que se refere às determinações objetivas da escola sobre o trabalho docente, como às atitudes do professor em relação às suas atividades. Essa categoria foi desdobrada em duas subcategorias, quais sejam: *resistência efetiva* e *falta de resistência*. Da primeira subcategoria, referente à *resistência efetiva* do professor, foram inscritas duas ênfases: uma denominada *questionamentos*, pela qual é possível identificar os questionamentos dos professores em relação às imposições de ordem governamental, ou, da hierarquia escolar sobre suas atividades pedagógicas; e uma outra denominada *estratégias sociais*, na qual é incluído o que os pesquisadores indicam sobre as estratégias de cooperação entre os professores a respeito de suas condições insuficientes de trabalho.

Da subcategoria *falta de resistência docente*, foram registradas, também, duas ênfases. A *ausência de consciência histórica* que contempla as constatações dos pesquisadores a respeito de como os professores não situam-se historicamente acerca de suas atividades e, embora, constatem que as condições de trabalho poderiam ser outras, não se questionam sobre os fatores que impedem a

efetivação dessa possibilidade. Dessa ênfase foram extraídos elementos para discutir o uso da memória do professor para a efetivação do trabalho docente, mecanismo psíquico fundamental que estrutura a consciência e a experiência formativa. Também, foram registrados os apontamentos feitos pelos investigadores sobre as atitudes dos professores de, além da jornada de trabalho, tenderem a assumir responsabilidades e colocarem-se a trabalhar muitas horas mesmo sem receberem remuneração para isso, tornando-se apáticos em relação ao trabalho. Essas indicações são discriminadas na ênfase *apatia*.

Sugestões – A categoria *sugestões* foi criada com o propósito de analisar a tendência dos pesquisadores da educação ao concluírem suas considerações acerca da relação entre o tempo e o trabalho docente. As subcategorias que compõem as *sugestões* dos pesquisadores são: *formação*, que identifica o que os pesquisadores mencionam acerca da necessidade de incentivo à formação continuada para a propiciar a consciência histórica dos professores, bem como o que os pesquisadores propõem sobre a necessidade de incentivo à formação continuada para a autonomia docente a fim de promover a comunidade, situando-se como mediador social; a *prática de ensino* propicia a análise do incentivo dos pesquisadores ao uso das tecnologias de informação e comunicação, especialmente, o uso dos computadores e da Internet como instrumentos do trabalho docente, bem como das práticas pedagógicas interdisciplinares; e *jornada de trabalho*, ênfase que permite analisar o incentivo ao professor ter autonomia sobre o tempo de sua jornada de trabalho a fim de atingir os objetivos propostos pela instrução escolar, além de analisar as necessidades de reestruturação do trabalho docente no que se refere à instituição escolar sugeridas pelos pesquisadores.

Nesses termos, as pesquisas que compõem a amostra foram classificadas de acordo com os objetivos traçados para o presente estudo de modo que, para analisar o tempo e a experiência do trabalho docente, da perspectiva dos estudiosos das investigações que servem de base para o estudo,

foram elaboradas as categorias *caracterização, objetivos, acepção do tempo, formação, tempo do trabalho docente, experiência formativa e sugestões*.

Subsequentemente, descreve-se os elementos restantes acerca do método, referentes aos critérios e procedimentos para a análise dos dados, após leitura integral das pesquisas.

2.4.3 Instrumento da pesquisa

Para a coleta e organização dos dados foi elaborada uma ficha em *software* de armazenamento e cruzamento de dados. Para chegar a esse resultado, em primeiro momento, os dados das primeiras leituras foram registrados em quadro-sinóptico e, em sequência, esses dados foram organizados em forma de categorias, subcategorias e ênfases, também, em quadros sinópticos, como mencionado nos subitens anteriores. Desse ponto, tendo em mãos as categorias, subcategorias e as principais incidências registradas, e os primeiros apontamentos sobre as pesquisas, a ficha foi elaborada e os dados foram registrados. A ficha elaborada para a coleta de dados está disposta no Anexo V.

2.4.4 Critérios para apresentação dos dados

Para apresentar os dados optou-se pelo uso de estatística descritiva, amparada por quadros e tabelas que expõem as tendências das pesquisas selecionadas tendo por referência o cruzamento das categorias, subcategorias e ênfases descritas no subitem anterior.

Exposto o método da pesquisa, passa-se à apresentação e análise dos resultados dos dados.

2.5 TEMPO E EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE CONTEMPORÂNEO

Neste item são analisados os resultados extraídos das pesquisas que compõem a amostra. A exposição segue a sequência das categorias elaboradas, conforme o item precedente, cruzando os dados coletados em relação aos objetivos do presente estudo, de modo que a cada ponto explanado são verificados e apreciados os resultados.

Em primeiro lugar, a fim de verificar qual é a tendência dos pesquisadores da educação ao relacionarem o tempo ao trabalho do professor do Ensino Fundamental, apresenta-se as delimitações temáticas das teses de doutorado e dissertação de mestrado que compuseram a amostra selecionada como fonte de dados para a presente pesquisa. Além disso, são apresentados os objetivos dos pesquisadores ao estipularem seus estudos, com o propósito de analisar os motivos que fazem do tempo docente um problema de pesquisa da educação. Assim, no que segue, são expostos quadros e tabelas ilustrando, respectivamente, os dados obtidos sobre os objetivos e principais incidências dos objetivos dos pesquisadores que tiveram por objeto de estudo o tempo do trabalho docente em relação aos recortes temáticos sob os quais conduziram as investigações, do que se destacam as etapas específicas do ensino escolar, as disciplinas curriculares que foram tomadas como pontos principais de análise, os tipos de pesquisa realizadas, a natureza administrativa e a localização regional brasileira das escolas investigadas, ou, local de pesquisa empírica dos estudos selecionados para análises.

A respeito dos dados relativos aos objetivos das pesquisas, pode-se verificar que os pesquisadores delimitam seus estudos voltados a dois propósitos, quais sejam: uma parte dos pesquisadores tem estudado sobre o tempo do trabalho docente tendo em vista apresentar propostas metodológicas para o professor e, de outra parte, os pesquisadores buscam analisar o tempo do

trabalho do professor. A incidência dessas duas tendências é apresentada por meio da Tabela 3 que organiza os objetivos das pesquisas analisadas em relação ao período de publicação das teses de doutorado e dissertações de mestrado, em quinquênios.

Tabela 3. Objetivos das pesquisas educacionais que investigam sobre o tempo do trabalho docente, em quinquênios entre 1997-2011 – Ensino Fundamental – CAPES

Objetivos	Quinquênios						Total	
	1997-2001		2002-2006		2007-2011		F	P
	F	P	F	P	F	P		
Propostas metodológicas	1	0.07	1	0.07	2	0.14	4	0.28
Análise do trabalho	1	0.07	3	0.21	6	0.43	10	0.71
Total	2	0.14	4	0.28	8	0.57	14	1.00*

Nota. F significa frequência; P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Da Tabela 3 pode-se verificar que a incidência entre as duas tendências dos objetivos dos pesquisadores que estudam sobre o tempo do trabalho do professor recai sobre a análise do trabalho docente. Das 14 pesquisas selecionadas dez tiveram esse objetivo, o equivalente à proporção de 0.71, enquanto quatro pesquisadores, ou, 0.28 do total, optaram por propor novas metodologias para a prática pedagógica do professor.

No que se refere aos períodos em que esses estudos foram realizados, observa-se que essas tendências estão presentes desde os primeiros anos em que foram localizadas as pesquisas selecionadas, com aumento contínuo, gradativo e aproximadamente proporcional de publicações. Do primeiro quinquênio (1997 e 1998) nota-se que foram publicadas duas pesquisas, sendo cada uma delas voltada, respectivamente, a um desses objetivos, o equivalente proporcional de 0.07; do segundo quinquênio (2002-2006) é mantida a publicação de uma pesquisa com o objetivo de propor uma nova metodologia para o professor, o equivalente à proporção de 0.07 e são publicadas três pesquisas com o propósito de analisar o trabalho do professor em relação ao tempo, proporcionais a 0.28 do

total; o terceiro período (2007–2001) indica o aumento em dobro de pesquisas em relação ao período anterior no que se refere aos dois objetivos mencionados, com o registro de duas pesquisas voltadas à elaboração de propostas metodológicas e seis pesquisas produzidas com vistas a analisar o trabalho do professor, o equivalente às respectivas proporções de 0.14 para a primeira tendência e 0.43 do total para a segunda tendência.

Desses apontamentos pode-se constatar que o tempo do trabalho docente foi, pela maioria das pesquisas selecionadas, objeto de estudo de análise dos pesquisadores em formação da área educacional, todavia, também, caracteriza-se como *leitmotiv* para intervenções de base científica no ambiente escolar, especialmente, por intermédio de propostas metodológicas para a atividade de ensino. Nesse sentido, o tempo tem se configurado como um problema do trabalho do professor, ao ponto de ser fenômeno de observação e meio estratégico para transformar as condições da instituição escolar.

A fim de aprofundar a análise sobre os motivos específicos que orientaram os pesquisadores para esses propósitos investigativos, são apresentadas as ênfases dos objetivos traçados em relação às pesquisas selecionadas mediante o Quadro 3, abaixo:

Quadro 3. Ênfases dos objetivos das análises do tempo do trabalho docente e das propostas metodológicas sobre o tempo do trabalho do professor apresentadas em pesquisas educacionais que tratam acerca do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Ênfase dos objetivos	Pesquisas	F	P
<i>Proposta metodológica</i>			
Formação	P8	1	0.07
Prática de ensino	P1, P7, P10	3	0.21
<i>Análise do trabalho</i>			
Prática de ensino	P2, P5, P12	3	0.21
Intensificação	P3, P9, P13	3	0.21
Tecnologias	P4, P6	2	0.14
Tempo escolar	P11, P14	2	0.14
Total		14	1.00*

Nota. F significa frequência; P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Do Quadro 3 são destacadas as ênfases dos objetivos das pesquisas em análise. Para discutilas segue-se pela ordem de exposição do Quadro relacionando-as às incidências com que são auferidas.

Sobre as pesquisas cujo objetivo foi a elaboração de proposta metodológica são registradas duas ênfases, uma voltada à formação docente e a outra direcionada a propor estratégias de prática de ensino para o professor. A primeira ênfase foi objetivo de uma única pesquisa, proporcional a 0.07 da soma das observações e, a segunda, objeto de estudo de três pesquisas, o equivalente à proporção de 0.21 do total das observações.

Com base nos dados obtidos, ainda que a amostra de pesquisas possa ser considerada limitada, é visível que a preocupação com as práticas de ensino é acentuadamente maior do que a preocupação com a formação. Sem pretender generalizar indevidamente, esse resultado é um indicador da ênfase instrumental que marca as pesquisas em educação.

A respeito dos estudos concentrados na análise do tempo do trabalho docente são registradas quatro ênfases. Das incidências sobre a análise da prática de ensino e do processo de intensificação do trabalho a que o professor tem sido submetido são identificadas três observações em cada uma, o equivalente a 0.21; daquelas que incidem sobre a análise do uso das tecnologias pelo professor e do tempo escolar que estrutura as atividades pedagógicas são registradas duas observações, proporcionais a 0.14 cada uma, do total.

Dessas incidências destaca-se a prática de ensino como especificação dos estudos selecionados tanto no que se refere às pesquisas que visam propor novas metodologias pedagógicas, como para as investigações que se debruçam a observar e extrair dados do cotidiano do professor, evidenciando, nesse âmbito o tempo do trabalho docente.

Um outro dado que chama atenção é a preocupação dos estudiosos da educação em indicar aspectos que corroboram para as insuficiências do ensino relacionadas ao tempo, especificamente, por elucidações acerca da intensificação do trabalho docente. Nesse sentido, sublinha-se que a intensificação, como categoria que representa objetivamente as defasagens do ensino, tem sido tomada como objeto de estudo, o que indica um problema crônico da prática pedagógica contemporânea. Nesse sentido, ainda que admitidas as pesquisas sobre intensificação e tempo escolar visarem a crítica do trabalho a que o professor está submetido a preocupação com as práticas e as novas tecnologias supera aquelas.

Contudo, vale frisar que são encontradas insuficiências do trabalho do professor relacionadas ao tempo, também, apontadas pelos pesquisadores que não tratam estritamente do assunto, o que assinala para contradições presentes em outros aspectos do trabalho docente.

Isso é destacado ao observar os dados referentes às pesquisas que enfatizam o uso de tecnologias e do tempo escolar, pode-se considerar que o tempo do trabalho docente tem sido

assimilado como característica dos instrumentos e mecanismos que organizam e estruturam o ensino. As tecnologias são tomadas como aparatos que servem à organização do ensino e o tempo escolar como forma crítica substancial do sistema de ensino passível de alterações.

Da pesquisa que propõe uma nova metodologia para a formação do professor importa ressaltar que, embora seja única, expressa fortemente a tendência das transformações que as práticas educativas têm passado nas últimas décadas, sobretudo, no que se refere à experiência do professor e à sua função como responsável pela instrução e transmissão de conhecimento da sociedade.

Explicitações a respeito desses outros aspectos serão apresentadas ao longo desta exposição. Para o momento, importa, ainda, discorrer acerca das outras ênfases registradas dos objetivos dos pesquisadores. Antes de analisar de modo detalhado as implicações do tempo do trabalho docente por essas perspectivas enfatizadas, expõe-se outras peculiaridades extraídas das pesquisas selecionadas, entendidas como importantes elementos para que a análise seja empreendida plenamente.

Assim, abaixo, apresenta-se a Tabela 4 pela qual são auferidas as específicas etapas de ensino que foram cotejadas pelos pesquisadores em relação aos objetivos para os quais as investigações foram produzidas.

Tabela 4. Objetivos das pesquisas que tratam do tempo do trabalho docente em relação às etapas de ensino investigadas – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Objetivos	Ensino Fundamental		Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Proposta metodológica	2	0.14	1	0.07	1	0.07	4	0.28
Análise do trabalho	5	0.36	2	0.14	3	0.21	10	0.71
Total	7	0.50	3	0.21	4	0.28	14	1.00*

Nota. F significa frequência; P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Mediante a Tabela 4 é possível identificar as etapas específicas do Ensino Fundamental para as quais os pesquisadores que tratam do tempo do trabalho docente se direcionaram, seguindo o critério de registrar: i) pesquisas que se referem à primeira fase do Ensino Fundamental, ou, Ensino Fundamental I, compreendido entre os 1º e o 5º anos (que substituem as 1ª a 4ª séries); ii) pesquisas que fazem referência à segunda fase dessa etapa escolar, o Ensino Fundamental II, composto dos 6º ao 9º anos (que substituem as 5ª a 8ª séries); e iii) pesquisas que consideram ambas as fases, contemplando todos os anos (séries) do Ensino Fundamental.

Frisa-se, em primeiro lugar, a proporção dos estudos voltados às ambas fases do Ensino Fundamental em relação às investigações voltadas, especificamente, a uma das duas fases. Nota-se, em números, que: sete pesquisas investigaram sobre o tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental, independente de um ano ou grupo de anos específicos, o equivalente à proporção de 0.50; três pesquisas, ou, 0.21 do total, tiveram por objeto de estudo o tempo do professor da primeira fase do Ensino Fundamental e quatro pesquisas, ou, 0.28 do total, tomaram como centro de investigação a segunda fase do Ensino Fundamental, que somadas abrange sete pesquisas, ou, a proporção de 0.50 do total.

Ao analisar a relação entre os objetivos das pesquisas e as específicas etapas de ensino sobre as quais foram produzidas, observa-se que há, também, uma distribuição proporcional. Assim, tem-se que: das quatro pesquisas, o equivalente a 0.28, que tiveram por objetivo propor novas metodologias, duas, ou, 0.14 do total, tomam por sujeito de investigação o professor do Ensino Fundamental. Incidência com a mesma proporção, isto é, a metade, ocorre com as pesquisas que visam analisar o tempo do trabalho docente voltadas ao Ensino Fundamental; estas somam dez, o equivalente à proporção de 0.71, e cinco, ou 0.36 do total, foram registradas nessa subcategoria.

Semelhante proporcionalidade ocorre no que se refere ao Ensino Fundamental I e, no que se refere ao Ensino Fundamental II, registra-se a ênfase dada pelos estudiosos que tiveram por objetivo analisar o trabalho do professor. Nesse caso, das dez pesquisas que foram discriminadas por essa subcategoria três foram inscritas, o equivalente proporcional a 0.21.

De uma outra perspectiva, pode-se destacar que a ênfase dos pesquisadores recai sobre o Ensino Fundamental, no geral, computando sete pesquisas como mencionado anteriormente, seguida da ênfase em investigar o Ensino Fundamental II, com o registro de quatro pesquisas e, com a menor ênfase as séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre as quais três pesquisas se reportaram. Por outro lado, cabe frisar que, embora tenha-se verificado essas duas maiores ênfases, a do Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental II, os pesquisadores não delimitaram anos (séries) específicos, o contrário dos três pesquisadores que trataram do Ensino Fundamental I. Estes últimos foram pontuais no que se refere à delimitação da pesquisa de maneira que, embora essa fase do ensino tenha sido menos enfatizada, considerando o total das investigações selecionadas, foi considerada de modo especial. Cabe, assim, mencionar quais foram essas pesquisas, a saber: Paula (2008) investigou o tempo do trabalho docente do 2º ano (1ª série) e Baratz (2008) fez um estudo do 5º ano (4ª série). Ambos tiveram por objetivo analisar o trabalho docente; por sua vez, Martins (2009) tratou de propor uma nova metodologia de ensino para a formação de professores do 4º ano (3ª série) do Ensino Fundamental.

Outra característica que foi identificada das teses de doutorado e dissertações de mestrado em voga, é relativa às disciplinas curriculares apreciadas. Para ilustrar as ênfases sobre as disciplinas em relação aos objetivos das pesquisas em análise é apresentada, em seguida, a Tabela 5:

Tabela 5. Objetivos em relação às disciplinas que foram investigadas pelas pesquisas educacionais que tratam do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997–2011

Objetivos	História		Geografia		Língua escrita		Ciências		Todas		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
Proposta metodológica	2	0.14	1	0.07	0	-	1	0.07	0	-	4	0.28
Análise do trabalho	1	0.07	0	-	1	0.07	0	-	8	0.57	10	0.71
Total	3	0.21	1	0.07	1	0.07	1	0.07	8	0.57	14	1.00*

Nota: F significa frequência P significa proporção (-) significa que não houve observações na ênfase da subcategoria. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Da Tabela 5 são observadas as disciplinas curriculares que fizeram parte das especificações dos pesquisadores que investigam sobre o tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental. Foram quatro as disciplinas citadas, quais sejam: História, Geografia, Língua escrita (alfabetização) e Ciências (especialmente a Física). Na denominação “todas” as disciplinas, foram incluídas as pesquisas em que não foi mencionada explicitamente alguma disciplina, mas há menção aos componentes curriculares de um modo geral, ou, de fato, foi mencionado o trabalho dos professores considerando-se todas as disciplinas. Esses casos foram registrados como identificáveis por essa ênfase, uma vez entendido que pela indiferença, ou, pela menção explícita, todas as disciplinas poderiam ser consideradas.

Tratando-se da análise das disciplinas consideradas, observa-se que pouco mais da metade dos pesquisadores não trataram de algum componente curricular específico, mas, de todos. Nesses termos, oito pesquisas foram registradas na ênfase “todas”, o equivalente à proporção de 0.57. Vale registrar os oito pesquisadores que tiveram por objetivo produzir uma análise do tempo do trabalho do professor.

Das pesquisas que trataram especificamente de alguma disciplina, destaca-se a História, que foi objeto de estudo relacionado ao tempo do professor em três pesquisas, ou, 0.21 do total. Vale frisar que a ênfase sobre essa disciplina tende a ser ponderada pelos pesquisadores cujo objetivo foi o de propor metodologias para o ensino. Duas pesquisas, ou 0.14 do total, foram assim identificadas (AGUIAR, 2003; MOURA, 2007), enquanto foi registrada uma pesquisa que tratou de analisar a disciplina de História por intermédio do exercício da prática de ensino (BARATZ, 2008). De todo modo, a História é apresentada como um componente curricular que tem chamado atenção quando o assunto de investigação é o tempo do trabalho do professor.

As outras disciplinas foram registradas uma vez, o equivalente à proporção de 0.07, contudo, tratadas com objetivos distintos. Duas delas foram objeto de investigação dos estudiosos que propõem novas metodologias pedagógicas, quais sejam: Geografia (MARTINS, 2009) e Ciências (MARTINS, 1998). A língua escrita, objetivo do processo de alfabetização, foi analisada por uma pesquisadora mediante observações da prática de ensino do professor, considerando o controle do tempo pelo profissional (PAULA, 2008).

Das incidências expostas até o momento pode-se considerar que as investigações da área educacional sobre o tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental, de um modo geral, abrangem todos os anos dessa etapa de escolarização e, no que se refere às suas especificidades, enquanto no Ensino Fundamental II as preocupações dos pesquisadores são voltadas a todas as disciplinas e anos, aparecendo com maior incidência, no Ensino Fundamental I, as observações são pontuais e tiveram menor incidência.

O Ensino Fundamental II é uma etapa escolar em que a transmissão dos conhecimentos é feita de modo especialmente parcelar; o currículo é voltado às especificidades e aprofundamentos conceituais e o controle do tempo escolar é demarcado pelos professores de cada um dos

componentes curriculares. Nesse sentido, as investigações sobre o tempo dos professores o Ensino Fundamental II têm sido, sobretudo, produzidas visando analisar os resultados do parcelamento dos conteúdos em disciplinas específicas; a incidência recai sobre a esfera social do currículo escolar. Por sua vez, o Ensino Fundamental I é levado adiante por um único profissional para a maior parte das disciplinas curriculares, o que tem levado os pesquisadores a estudarem o tempo do professor em sala de aula, a fim de verificar questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, enfatizando o tempo sobre questões psicológicas.

Por outro lado, vale ponderar o significado dessas tendências sobre o trabalho docente, bem como sobre a função da escola na sociedade para a formação dos sujeitos. As crianças que frequentam o Ensino Fundamental I têm sido objeto da Pedagogia pela perspectiva psicológica. Com isso pode-se supor que a ciência, por meio de investigações, tem interferido na primeira etapa da vida, a fim de codificar conhecimentos relacionados ao tempo sobre a apreensão de conteúdos. As crianças que frequentam o Ensino Fundamental II têm sido observadas no que se refere à associação de conteúdos de específicas áreas do conhecimento. Sobressai-se dessas situações frente à ciência o professor, observado quanto à prática pedagógica com vistas de adequar suas atitudes para os sistemas educacionais brasileiros; registra-se uma adaptação à lógica produtiva para qual os profissionais de ensino e as novas gerações têm sido apreciadas e orientadas pela racionalidade instrumental, seja pelas intervenções, seja pelas codificações científicas. Outros esclarecimentos acerca dessas afirmações são expostos adiante.

Seguindo a exposição das características dos estudos selecionados, são apresentados os tipos de pesquisa empreendidos como método de investigação pelos pesquisadores. Para tanto, cruzam-se os dados relacionando as ênfases dos objetivos das teses e dissertações com os tipos de pesquisa utilizados. Os resultados são ilustrados pela Tabela 6, abaixo.

Tabela 6. Ênfases dos objetivos das análises e das propostas metodológicas em relação aos tipos de pesquisa, presentes nas pesquisas educacionais que tratam acerca do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Ênfases dos objetivos	Teórica		Campo		Intervenção		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P
<i>Proposta metodológica</i>								
Formação	0	-	0	-	1	0.07	1	0.07
Prática de ensino	3	0.21	0	-	0	-	3	0.21
<i>Análise do trabalho</i>								
Prática de ensino	0	-	3	0.21	0	-	3	0.21
Intensificação	0	-	3	0.21	0	-	3	0.21
Tecnologias	0	-	2	0.14	0	-	2	0.14
Tempo escolar	1	0.07	1	0.07	0	-	2	0.14
Total	4	0.28	9	0.64	1	0.07	14	1.00*

Nota: F significa frequência P significa proporção (-) significa que não houve observações na ênfase da subcategoria. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Dos valores da Tabela 6, em primeiro lugar, são destacados os tipos de pesquisa em ordem de maior para menor incidência e, depois disso, são acrescentadas considerações em relação às ênfases dos objetivos propostos.

É significativa a incidência sobre a pesquisa de campo como tipo de pesquisa adotada pelos estudiosos que investigam sobre o tempo do trabalho do professor. Esse tipo de pesquisa estruturou o método de nove entre as 14 pesquisas selecionadas, o equivalente à proporção de 0.64. Em seguida, é destacada a pesquisa teórica adotada por quatro pesquisadores, ou 0.28. Como método de pesquisa de um único estudo, foi utilizada a pesquisa de intervenção, proporcional a 0.07 do total.

A respeito da pesquisa de campo, esta foi utilizada, apenas, pelos pesquisadores que analisam o trabalho do professor em relação ao tempo. Das dez pesquisas que traçam esse objetivo, nove, ou 0.64 foram produzidas tendo por referência dados coletados da escola *in loco*. Vale frisar que dessas nove pesquisas: três analisaram o tempo mediante a prática de ensino do professor e três investigaram o tempo no processo de intensificação do trabalho, sendo cada uma dessas ênfases

proporcionais a 0.21 do total; duas pesquisas, ou, 0.14, trataram de analisar as tecnologias relacionadas ao tempo do trabalho docente; e uma pesquisa foi produzida com objetivo de analisar o tempo escolar por meio de acompanhamento do cotidiano da prática de ensino, o que equivale à proporção de 0.07 do total.

Por sua vez, a pesquisa restante daquelas identificadas pela subcategoria que contempla os estudos que analisam o trabalho do professor adotou a pesquisa teórica como método de investigação. Trata-se da tese de doutorado elaborada por Garcia (2000), que se utilizou de teorias filosóficas e pedagógicas com objetivo de compreender os conceitos de interdisciplinaridade e tempo relacionando-os ao currículo escolar contemporâneo. Esse mesmo tipo de pesquisa foi, também e, principalmente, utilizado pelos autores que tiveram por objetivo propor novas metodologias. Os autores, por meio de estudos teóricos confrontados com documentos oficiais dos sistemas de ensino brasileiro e experiências profissionais como professores, apresentam suas propostas. São eles: Aguiar (2003), Martins (1998) e Moura (2007). A respeito desses últimos pesquisadores mencionados, cabe ainda frisar, considerando o que foi exposto até o momento, que Aguiar (2003) e Moura (2007) lançam propostas para o ensino de História e Martins (1998) propõe uma metodologia para o ensino de Ciências. Destaca-se, assim, que as propostas metodológicas têm por base, sobretudo, investigações teóricas, ainda que os pesquisadores considerem suas experiências como docentes e de observações do cotidiano escolar para orientarem seus estudos, como no caso de Aguiar (2003) que afirma ir à escola para coletar dados com a finalidade de elaborar uma proposta de ensino.

A propósito da pesquisa de intervenção, situa-se novamente a pesquisa elaborada por Martins (2009), cujo objetivo foi lançar uma metodologia para a formação de professores para o ensino de Geografia, especificamente, para turmas do 4º ano (3ª série).

Outros dois aspectos levantados em relação às características dos estudos em questão foram a natureza administrativa e as regiões brasileiras em que as pesquisas de campo foram produzidas. A fim de ilustrar os resultados obtidos sobre esses aspectos, é apresentada a Tabela 7, a seguir:

Tabela 7. Relação entre a natureza administrativa e as regiões brasileiras em que as pesquisas de campo e pesquisa de intervenção da área educacional que investigam sobre o tempo do trabalho docente foram realizadas – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997–2011

Natureza administrativa	Sudeste		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
Pública	4	0.40	1	0.10	1	0.10	3	0.30	10	0.90
Municipal										
Privada	1	0.10	0	-	0	-	0	-	1	0.10
Total	5	0.50	1	0.10	1	0.10	2	0.30	10	1.00

Nota: F significa frequência P significa proporção (-) significa que não houve observações na ênfase da subcategoria.

No que se refere à natureza administrativa, nota-se que as escolas públicas municipais foram as instituições preferidas para coleta de dados de quase todas as investigações realizadas em campo. A única pesquisa realizada em escola privada foi a de Baratz (2008); o pesquisador realizou levantamento de dados tanto em escolas públicas como em escolas privadas.

A respeito das regiões brasileiras em que as escolas investigadas se localizam, a maioria das regiões são contempladas, exceto a região Norte, que por isso não foi incluída na tabela. A região registrada com maior incidência foi a Sudeste, na qual foram coletados dados de escolas públicas por quatro pesquisas e dados de escola privada por uma das pesquisas, a produzida por Baratz, como mencionado, com as proporções de 0.40 e 0.10, respectivamente. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste foi realizada uma pesquisa de campo, o equivalente a 0.10, cada uma. Da região Sul foram registradas três pesquisas, proporcional a 0.30 do total.

Para especificar esses dados são mencionados os Estados e municípios em que as escolas estudadas são alocadas e os estudiosos que realizaram as pesquisas. Os Estados e municípios e seus respectivos pesquisadores são:

- i) da região Sudeste: Batatais/São Paulo (MENDES, 2009), Belo Horizonte/Minas Gerais (MARINHO/2005; PARENTE, 2006) e Betim/Minas Gerais (SILVA, 2007);
- ii) da região Nordeste: Jacobina/Bahia (BARATZ, 2008);
- iii) da região Centro-Oeste: Distrito Federal (BARBOSA, 2009);
- iv) da região Sul: Porto Alegre/ Rio Grande do Sul (CONFORTO, 2006), Mato Leão/ Rio Grande do Sul (MARTINS, 2009) e Cascavel/Paraná (PAULA/2008).

Ainda sobre os locais de realização das pesquisas de campo, cabe destacar três escolas especiais sobre as quais três pesquisas foram produzidas, a saber: a “Escola Plural”, localizada em Belo Horizonte/Minas Gerais, investigada por Parente (2006); a “Escola Candanga”, localizada no Distrito Federal, pesquisada por Barbosa (2009); e a “Escola Cidadã”, localizada em Porto Alegre/Rio Grande do Sul, estudada por Conforto (2006).

Merece destaque a procedência dessas escolas entre os objetos de estudo dos pesquisadores. Elas fazem parte da implementação das propostas da *Associação Internacional de Cidades Educadoras* (AICE), entidade relacionada com a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) e outras organizações internacionais como a *Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura* (OEI), bem como redes sociais de porte institucional internacional, como a *Metropolis - Associação Mundial das Grandes Metrôpoles*.

A *Associação Internacional de Cidades Educadoras* foi fundada de um movimento internacional entre governos municipais iniciado pela assinatura de uma carta “no 1º Congresso

Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, [quando] reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade” e oficializado como Associação em 1994 (AICE, 2004, p.1). Os princípios que orientam as ações dessa Associação baseiam-se:

na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) (AICE, 2004).

A respeito de como essa Associação afeta a vida *ipso facto* cita-se as palavras da diretora da “Rede Latino-Americana de Cidades Educadoras”, localizada na Argentina, Alicia Cabezudo:

Sinapse – O que é uma cidade educadora?

Alicia Cabezudo – É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (FOLHA, 2004, *online*, s/p, grifos do original).

Nesses termos, observa-se que as pesquisas produzidas por Parente (2006), Barbosa (2009) e Conforto (2009) contêm informações sobre esse movimento social anônimo descentralizador das “redes sociais” que a sociedade contemporânea tem assumido, com as características apontadas e aceitas por Hargreaves (1996) e Castells (2003) ponderadas na segunda parte do presente capítulo.

Todavia, nenhuma menção é feita pelas pesquisadoras acerca do projeto promovido pela *Associação Internacional de Cidades Educadoras*, em execução atualmente em diversas cidades do mundo, inclusive no Brasil, além das escolas analisadas em suas investigações. Disso, pode-se considerar e reafirmar sobre o modo sutil como tem operado o capital e o alastramento da *tolerância repressiva* (MARCUSE, 2004) presente, inclusive, em estudos educacionais científicos. Ponderações a respeito dessas escolas serão feitas posteriormente.

Ainda sobre a caracterização das pesquisas em análise, registrou-se a acepção do tempo adotada pelos pesquisadores. Para apresentar tais registros, recorre-se aos dados da Tabela 8 que contem as acepções de tempo em relação aos objetivos das pesquisas. Para elaborá-la considerou-se o que os estudiosos indicaram como entendimento a respeito do tempo, discriminando esses entendimentos em duas subcategorias mutuamente exclusivas, quais sejam: *regulador social* e *instrumento de dominação*. Pela primeira subcategoria identifica-se a acepção dos pesquisadores de que o tempo é um mecanismo que medeia e regula as relações sociais e as atitudes individuais; pela segunda subcategoria identifica-se o entendimento de que o tempo é um instrumento de poder e coação objetivo que afeta os homens tanto em suas relações sociais, como em suas experiências. Acrescenta-se que a análise dos objetivos relacionados à acepção do tempo inclui aspectos da formação docente, uma vez que são cotejados elementos tanto do que os pesquisadores propõem como metodologias de ensino, como analisam o cotidiano do trabalho do professor. Segue a Tabela 8, abaixo.

Tabela 8. Acepção do tempo presente nas pesquisas educacionais que tratam do tempo do trabalho docente sobre a formação docente inicial e continuada, em relação aos objetivos – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Acepção do tempo	Objetivos					
	Proposta metodológica		Análise do trabalho		Total	
	F	P	F	P	F	P
Regulador social	2	0.14	3	0.21	5	0.35
Instrumento de dominação	2	0.14	7	0.50	9	0.64
Total	4	0.28	10	0.71	14	1.00*

Nota. F significa frequência P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Da Tabela 8 pode-se destacar, desconsiderando os objetivos das investigações, que a maior parte dos pesquisadores interpreta o tempo como um instrumento de dominação; em nove das 14 pesquisas, com a proporção de 0.64 do total, foi constatado esse entendimento, enquanto nas cinco pesquisas restantes, ou, 0.35 do total, o tempo é, sobretudo, compreendido como um meio de regular as relações sociais.

Ao associar os dados coletados sobre a acepção do tempo com os objetivos das pesquisas nota-se que, entre os estudos que propõem novas metodologias pedagógicas, há um equilíbrio em relação ao entendimento sobre o tempo, segundo os critérios supracitados; metade das pesquisas, isto é, duas, correspondente a 0.14 do total, entendem o tempo como um instrumento de dominação e as outras duas, compreendem o tempo como um regulador social. Por sua vez, a maioria dos pesquisadores que realizaram análise sobre o tempo do trabalho do professor, isto é, sete das 14 pesquisas, representando a proporção de 0.50 do total, indica o tempo como um instrumento de dominação.

A fim de esclarecer os entendimentos registrados, são citadas algumas passagens extraídas das leituras das teses e dissertações. Para isso, foram escolhidos quatro autores que ilustram cada uma das quatro definições elaboradas pelo cruzamento das categorias *acepção do tempo* e *objetivos* dos

estudiosos. Com isso pode-se verificar os significados das tendências dos pesquisadores que compreendem o tempo como um instrumento de dominação e, também, como um regulador social.

As ponderações apresentadas a seguir são coletadas das pesquisas produzidas por: Moura (2007), que entende o tempo como um regulador social e Aguiar (2003), cuja compreensão do tempo o situa como um instrumento de dominação; ambas pesquisadoras produziram propostas metodológicas voltadas ao ensino de História. Também, são citados trechos das pesquisas produzidas por: Silva (2009), cuja aceção do tempo é a de ser um regulador social e Conforto (2006), que entende o tempo como um instrumento de dominação; esses pesquisadores produziram análise do tempo do trabalho docente, sendo que Silva (2009) realizou uma pesquisa teórica acerca do conceito tempo relacionado às práticas pedagógicas do professor e Conforto (2006) foi a campo investigar o uso do tempo pelo professor em relação ao uso de computadores e Internet na “Escola Cidadã”, supracitada.

A aceção do tempo está relacionada ao fluxo do tempo e este, como exposto no primeiro capítulo, é condição do desenvolvimento das capacidades cognitivas, indissociáveis da apropriação da linguagem articulada, e é meio para a experiência. Esta, por sua vez, para ser realizada, depende de suficiente expressão pelo indivíduo, de modo que o caráter social humano é que faz do homem um ser peculiar entre as demais espécies da natureza, ao mesmo tempo que um ser determinado pelo modo de produção material e pelas convenções sociais. Da perspectiva psicológica, o tempo é elemento externo que determina o pensamento, devendo ser suficientemente demorado para a inteligência reflexiva, assim como para a experiência formativa. Das perspectivas filosófica e científica, o tempo caracteriza-se como o movimento contínuo, dinâmico e sintético da totalidade, embora, entendimentos sobre a ontogênese e filogênese, substância e matéria do tempo, não sejam confluentes entre os pensadores e cientistas. Nesse sentido, o conceito de tempo dos pesquisadores em

educação segue tais entendimentos, destacando-se aqui os aspectos objetivos e subjetivos por eles mencionados.

Para iniciar a análise menciona-se o entendimento de Moura (2007) sobre a acepção do tempo contemporâneo. A pesquisadora justifica a necessidade de propor uma metodologia para o ensino de História ao compreender que a noção do tempo está transgredida. A respeito disso, afirma: “transformando a relação entre produção e técnica [a sociedade ocidental], acrescentou, com o *plus* da velocidade, um desencaixe na noção de tempo a tal ponto que, no imaginário social, o tempo passou a ser quantificável de acordo com o estatuto da produção” (MOURA, 2007, p.88).

Note-se que para a autora a noção do tempo é uma acepção da ordem cultural e expressão do “imaginário social” da sociedade “ocidental”. Para Moura (2007), o tempo, embora codificado como quantidade é um regulador social; “o tempo como experiência é o *coestar* com o outro” (p.21, grifos do original) e, por isso, pode ser modificado desde que a formação dos sujeitos seja alicerçada pela compreensão de que “‘o tempo’ não é um conceito estável e fechado no entendimento ocidental” (MOURA, 2007, p.105).

Tomando por referência a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), a pesquisadora busca meios para consubstanciar relações teóricas entre os pensamentos de Walter Benjamin (1892-1940) e Martin Heidegger (1889-1976) e, desse entendimento, produz sua pesquisa educacional afirmando que a educação na “interlocução” com a Filosofia: “é uma imersão no intramundano, se traduzindo na formação cultural de cada um de nós. Sendo assim, pensamos a educação como uma rede de cruzamentos que nos constitui. (...) A educação provoca, de modo relacional, uma aventura no desconhecido” (MOURA, 2007, p.16).

Nesse sentido, lança sua proposta para o entendimento da disciplina História que, de modo sintético, pode ser considerada, nas palavras da pesquisadora.

[Um] processo de formação da consciência histórica para o reconhecimento se faz na mediação entre as experiências temporais que se apresentam nesse encontro (...) [entre] as vozes presentes na sala de aula, interagindo na interpretação a partir do jogo entre explicação – que concerne à própria formação do professor –, e compreensão. (...) Dizendo isso, inferimos que a função da aula se refere à problematização de conceitos em temáticas e não se restringiria a uma preleção e/ou ideologia do conceito. Se trata de, a partir da problematização de elementos de informação histórica, produzir-se a formação para o reconhecimento do perspectivismo histórico, como modo de reconhecer a existência do outro que emerge no acontecimento de uma conversação. Passa existir correspondências entre a formação para uma participação em comunidade, que ensaia na inserção da conversa, e a constituição da aula como coisa histórica, ampliando a formação para o reconhecimento do outro (MOURA, 2007, p.133-134).

Das afirmações da pesquisadora sublinha-se que o seu entendimento acerca do tempo o relaciona como um fenômeno característico da totalidade, predominantemente relacionado a uma subjetividade expressa de modo oportuno na coletividade. O tempo relacionado à experiência, segundo a autora, seria possível por meio do reconhecimento de diferentes perspectivas históricas objetivadas das diferenças culturais entre os sujeitos, de modo que suscita a formação mediante a “formação para uma participação em comunidade” (MOURA, 2007, p.134).

Verifica-se, assim, que existe a tendência entre os pesquisadores em educação que investem seus estudos voltados ao tempo do trabalho docente, em desconsiderar as determinações objetivas do capital e da ideologia da racionalidade tecnológica sobre o controle do tempo, mesmo tendo por aporte teórico pensadores que questionavam essa racionalidade, como Walter Benjamin. Moura (2007), embora identifique uma “aceleração” erigida do aparato industrial associa esse condicionamento à esfera cultural, como se fosse uma questão de desigualdades de expressão e não de condições objetivas. Ao mesmo tempo força uma relação entre pensadores que tomam a epistemologia fenomenológica para suas elaborações teóricas, mas que, contudo, são substantivamente díspares a respeito do funcionamento da indústria como sistema totalitário.

Uma outra pesquisa cujo objetivo é propor metodologia para o ensino de História, foi a escrita por Aguiar (2003), que permite elaborar outras considerações a respeito da noção de tempo de que compartilha, com a diferença da anterior para o fato de que o tempo é considerado um instrumento de dominação social. Desse estudo, em primeiro lugar, menciona-se o que a pesquisadora caracteriza os instrumentos e mecanismos de relações que medeiam a escola como delimitadores da prática educativa.

Aguiar (2003) menciona que o tempo da sociedade contemporânea, o que inclui a escola, é um “tempo vivido: o tempo do computador e o tempo fragmentado”, relacionado à “cultura da informação” e que condiciona os alunos e professores a uma realidade determinada por “um conhecimento sem reflexão, sem poder de compreensão sobre as coisas observadas e sem participação real nos acontecimentos, num duplo sentido, ilusão da consciência de seres que se tornam objetos” (p.54).

Nesses termos, a autora propõe que o ensino de História seja pautado pelo conhecimento estruturado da Escola dos Annales, mas, de modo sério, pois, identifica uma apreensão aligeirada dos professores em relação aos princípios dessa Escola, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido, observa que o ensino de História na escola, de uma perspectiva “histórica política”:

teve sua importância diminuída, não só a política oficial, mas toda e qualquer política. A ênfase se encontra no cotidiano e nos costumes populares, como as vestimentas, o tipo de mobiliário, as construções, a alimentação e o imaginário popular organizados em períodos e deslocados do contexto geral do momento histórico. Tem-se a impressão que o ensino da história perdeu totalmente seu significado (AGUIAR, 2003, p.49).

Aguiar (2003) elabora sua proposta amparada em observações prévias das práticas pedagógicas dos professores de História do Ensino Fundamental II e constata que, embora, os professores compreendam “que o tempo histórico não é único”, que ele “tem movimento e não desenvolvem o assunto de modo linear”, no que se refere ao âmbito político, “na imobilidade das estruturas históricas, [sugerem] um tempo estático” (p.97).

Nota-se que, para a pesquisadora, o tempo histórico é concebido de modo particular em cada época, inclusive, o que diz respeito a posições políticas frente à organização social. Assim, ela constata que a estrutura da Escola dos Annales tem sido compreendida apenas no que se refere às diferenças históricas caracterizadas em uma dimensão estritamente da cultura cotidiana, perdendo-se de vista os confrontos objetivos entre os homens derivados do poder de dominação em escala continental e global.

Tendo em mãos essas constatações, Aguiar (2003) discute e propõe um entendimento sobre o tempo, da perspectiva da história, considerando a “diversidade cultural e temporal” entre diferentes culturas, constituindo-se, também, particularmente em cada sujeito (p.6); sua proposta é voltada “para a formação inicial dos professores, [substituindo] no lugar das periodizações, segundo o modelo único, que é eurocêntrico, as várias abordagens do conceito de tempo, segundo cada cultura específica” (p.12-13).

Observa-se dos fundamentos e da proposta da estudiosa, que são identificadas relações sociais ideológicas, sobretudo, no que se refere à apropriação do conhecimento por meio de uma linguagem que impede a experiência formativa, o que é efetivado pelo uso de tecnologias de informação. Aguiar (2003) assinala que: o conteúdo e a metodologia para o ensino de História são instrumentos que objetivam o tempo como meio de controle social; a formação docente tende a ser oferecida com teorias modernas e progressistas, mas, de modo aligeirado, caracterizando o tempo

como fenômeno volátil; e caracteriza os computadores e a Internet como aparatos que tornam a vida efêmera. Contrapondo-se a essa tendência ela propõe um fortalecimento da formação docente visando avivar a cultura e a diversidade cultural, especialmente, pelo ensino das diferentes acepções temporais.

Da pesquisa produzida por Aguiar (2003) é possível indicar as contradições no que se refere à aceção temporal dos pesquisadores em educação que tratam de propor novas metodologias para o trabalho docente, ainda que seja possível frisar dessas contradições o entendimento comum que alude para a importância do reconhecimento das especificidades culturais de grupos regionais, ou mesmo de nações a fim de consolidar uma experiência formativa pela qual é formada a consciência histórica.

Para ilustrar a tendência das pesquisas que tratam de produzir uma análise sobre o tempo do trabalho docente respaldadas pela noção do tempo como regulador social, recorre-se ao estudo redigido por Silva (2009). O pesquisador teve por objetivo “investigar filosoficamente o conceito de tempo, em uma relação direta com a educação e a aprendizagem. (...) de modo a culminar em uma reflexão acerca da escola e de alguns de seus desafios quanto à aprendizagem” (SILVA, 2009, p.7).

No que se refere à noção do tempo, o autor parte do pressuposto de que: “o horário de cada um dos professores, de cada uma das disciplinas é cronometrado, marcado, e é naquele tempo que determinados assuntos podem e devem ser tratados. Nem sempre esta rigidez funciona permitindo aprendizagens significativas quanto ao que é proposto em aula” (SILVA, 2009, p.15). Em decorrência, ao analisar essa condição do tempo objetivado como um instrumento de controle das atividades escolares, chega às seguintes hipóteses: “talvez o real problema não seja a desconexão do estudante e sua vinculação a outras demandas ideárias, mas a didática do professor que é inapropriada, não alcança a maioria, nem mesmo a minoria” (SILVA, 2009, p.30). Nesse sentido, o pesquisador identifica as novas tecnologias de informação e comunicação como aparatos que impedem o

entendimento entre o professor e o aluno fazendo da aula, na condição em que se encontra na contemporaneidade, um momento que impede a apreensão do conhecimento, pois, os alunos têm mais acesso a conteúdos e informações do que os professores.

Continuando a exposição, Silva (2009) discorre suas apreensões sobre o tempo tomando por referência, principalmente, Agostinho de Hipona (Santo Agostinho) (354-430), Henri Bergson (1859-1941) e Martin Heidegger (1889-1976), Guilles Deleuze (1925-1995), e que pode ser explicitado mediante as seguintes afirmações, pelas suas próprias palavras:

A posição da qual se parte é que existe uma possibilidade de apropriação do tempo cronológico, em quatro diferentes aspectos: filosófico, psicológico, histórico e pedagógico. Da mesma maneira, o tempo como *kairós* e como *aion*, pode ser apropriado conforme esses quatro aspectos. O cruzamento de perspectivas e aspectos pode sugerir muito acerca da utilização de algum conceito de tempo na escola (SILVA, 2009, p.39).

Dessa perspectiva, o pesquisador indica a importância de se entender que “não é fora de nós que se encontra o sentido do que é o tempo, mas, que somente no sujeito encontra-se o sentido e a origem do tempo, então o tempo é mais um ‘quem’ que um ‘o que’, isto significa que a própria questão deve ser mudada” (SILVA, 2009, p.58). Em seguida, mudando a questão das defasagens do ensino, destaca a relação entre a educação e o cuidado, sendo o cuidado do aluno uma garantia necessária pelo professor, uma vez entendido que essa posição do profissional “não é apenas uma ocupação, mas um modo de ser no mundo” (SILVA, 2009, p.59).

Dessas ponderações de Silva (2009), pode-se observar a presença da tendência dos estudiosos em questão de identificar o professor como o principal responsável pela aprendizagem do aluno e

que, para um ensino efetivo, o profissional deve considerar o tempo suficientemente necessário para a apreensão do conhecimento. Cabe pontuar, assim, que o professor é visto, também, como um profissional que deve assumir a autoridade para o estabelecimento do princípio de realidade do aluno, a fim de que a escola permita aos sujeitos contraporem-se ao domínio ideológico.

Todavia, chama-se a atenção para o modo como o tempo tende a ser tomado pela esfera subjetiva; há os pesquisadores que constataam transformações sociais contínuas e repressoras, mas, a identificação do totalitarismo é apontada para o sujeito. Desse modo, totalidade e totalitarismo são associados em confronto com o que é cunhado como incapacidade do indivíduo; os problemas da escola não são interpretados como decorrentes da lógica que consubstancia os aparatos que administram a sociedade, mas, à falta de competência dos professores.

No mesmo sentido e, contraditoriamente, a subjetividade e a atitude volátil dos sujeitos, na figura dos alunos, são delimitadas como condição social genuína; os aparatos tecnológicos permitem que os estudantes tenham acesso quase ilimitado ao conhecimento, o que gera conflitos dentro do ambiente escolar, mas, essa situação, do que se pode constatar da tendência dos pesquisadores, deve ser resolvida aos cuidados do professor e não por meio de determinações que se contrapõem negativamente ao sistema.

Complementando a análise dos resultados dos dados ilustrados pela Tabela 8, a fim de analisar a tendência dos pesquisadores que concebem o tempo como um instrumento de dominação e que realizaram estudo empírico para analisar o trabalho do professor, registraram-se as seguintes ponderações acerca da pesquisa elaborada por Conforto (2006).

A pesquisadora teve por objetivo:

Problematizar a relação escolarização-tecnologia no contexto de um cenário social que emerge na hegemonia tecnológica digital das redes de informação e

comunicação, para que se tornem evidentes as configurações de tempo e espaço forjadas no palco de uma proposta de organização da escola pública municipal [de Porto Alegre/RS] (CONFORTO, 2006, p.6).

Trata-se de uma pesquisa realizada na “Escola Cidadã”, em que é analisado o controle do tempo por meio do uso do computador e da Internet.

Conforto (2006) identifica que no projeto implementado nessa escola, o tempo escolar, tradicionalmente cronometrado pelos relógios, passa a ser substituído pela racionalidade instrumental, sob a lógica burguesa liberal que postula a autonomia do indivíduo desde que ele possa com maior capacidade adaptar-se ao sistema industrial. Segundo a pesquisadora, essa lógica determina uma sensação de que o tempo tem passado rápido e de que o espaço tem sido transformado devido ao uso da Internet, o que tem provocado, ao mesmo tempo, uma aproximação virtual dos sujeitos e um afastamento da consciência histórica. Transcrevendo as palavras da autora:

Os sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informação, associados às racionalizações e à velocidade das redes de distribuição de mercadorias e o rompimento das barreiras espaciais pela densidade das redes de comunicação e de transporte são os acontecimentos que forjam a sensação do encolhimento do mundo e da perda do sentido de passado e futuro, imprimindo no homem contemporâneo a percepção da compressão espaço-temporal (CONFORTO, 2006, p.20).

Essa constatação da autora, no que se refere ao tempo do trabalho docente, deriva da observação de que os professores na Escola Cidadã são convocados a participarem de cursos tanto presenciais como, principalmente, à distância para capacitações profissionais. Desses cursos Conforto (2006) registra um autocontrole imposto aos professores que aprendem a se expor, a cumprir prazos,

a organizarem-se e autoavaliarem-se e indica que, da perspectiva dos empreendedores do projeto, a Secretaria Municipal de Educação, "(...) essa autodisciplina [é a] que necessita ser construída para corresponder ao perfil *online*" (p.267, grifo do original).

Das afirmações de Conforto (2006) é possível verificar que ao mesmo tempo há um entendimento, isto é, uma constatação subjetiva de que o tempo tem se reduzido e uma constatação, de fato, objetiva do aumento do uso das tecnologias. Nesse sentido, pode-se supor que o manuseio de tecnologias de informação tem transformado o raciocínio e o controle do tempo das atividades docentes. Isso, pois, ao considerar o modo como o tempo tem sido objetivado no trabalho do professor do Ensino Fundamental, segundo os dados obtidos das pesquisas em questão, observa-se que as tecnologias de informação e comunicação, expandidas pelos ideais propugnados pelas políticas educacionais, em que pese as pesquisas voltadas às escolas municipais, têm determinado o tempo do trabalho docente, especialmente, demandando transformações da linguagem para propiciar adaptações do uso das capacidades cognitivas ao modo operacional dos computadores e da Internet.

As tecnologias demandam a primazia da racionalidade haja vista o grande volume de conteúdo a ser retido na memória, e a imposição de ampliação da capacidade de apreender conhecimentos por meio da formação continuada e à distância, impõe o manejo mental que impele à redução dos signos afetando a apropriação dos significados dos conhecimentos. Com isso, o conhecimento, ao passo que aumenta, contraditoriamente, é reduzido, pois, a introjeção de maior quantidade de sínteses de significados, possível da redução de signos, principalmente pelas abreviações léxicas, impede as assimilações cognitivas suficientes à experiência formativa devido ao tempo insuficiente para isso. Uma vez que todos os dias as informações são outras e os conhecimentos renovados, há uma perda da noção histórica pelo professor, impedindo a experiência formativa.

Por outro lado, verifica-se a tendência dos pesquisadores em apontarem para as resoluções dos problemas da escola em relação ao tempo do trabalho do professor pela esfera subjetiva. Ao passo que esses problemas são observados como decorrentes das relações sociais efêmeras, pois, voláteis devido ao número elevado de informações que o professor é obrigado a apreender, são contrapostas novas metodologias tendo por fundamento o entendimento de que o tempo efêmero é oportunidade de aprender, sobretudo, pela História. Assim, em vez de aprofundar as questões sobre o que situa o trabalho do professor, bem como a sociedade, entre efemeridades e descontinuidades suscitadas pela ideologia da racionalidade tecnológica, há uma tendência das investigações, no que se refere aos objetivos das pesquisas, em potencializar essas características do tempo ao compreenderem-no como uma questão cultural, de insuficiência formativa. Nota-se, nesses termos, a indissociabilidade do tempo contemporâneo ao uso das tecnologias afirmada pelos pesquisadores.

Do exposto até o momento, cabe acrescentar algumas ponderações. O propósito da exposição até o momento foi o de apresentar o que se identifica das pesquisas acerca da relação entre as delimitações temáticas, os objetivos das pesquisas, a aceção do tempo dos pesquisadores e o que eles entendem sobre a formação do professor. Observou-se, por meio de cruzamento dos dados, que há uma forte tendência, ainda que permeada de contradições entre as pesquisas analisadas, em apresentar a aceção temporal associada a transformações suscitadas pelas tecnologias de informação e comunicação e indicar o que tem atingido a formação do professor; de um lado há pesquisas que apontam essas transformações como impostas pelo sistema social e, de outro lado, há pesquisas que assinalam para essas transformações como oportunidade de propor novas metodologias pedagógicas.

No que segue, são apresentados os resultados dos dados referentes ao modo como o tempo do trabalho docente é caracterizado e interpretado pelos pesquisadores em educação, sobretudo, no que diz respeito aos instrumentos de trabalho e às práticas pedagógicas. Com isso, são evidenciados os

resultados dos dados que indicam o que as pesquisas em questão indicam sobre as expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais dos professores e da apreensão da linguagem para a experiência formativa docente.

Para tal propósito utiliza-se da Tabela 9, abaixo, pela qual são ilustradas as indicações apresentadas enfaticamente nas pesquisas acerca das determinações objetivas sobre o tempo do trabalho docente.

Tabela 9. Indicações das determinações objetivas do tempo do trabalho docente pelas pesquisas educacionais - Ensino Fundamental - CAPES/ 1997-2011

Tempo do trabalho docente	Total	
	F	
Tecnologias	15	0.55
Interdisciplinaridade	10	0.30
Intensificação	8	0.24
Total	33*	1.00**

Nota: F significa frequência P significa proporção *O número de observações é maior do que o número de pesquisas, pois, são subcategorias não mutuamente exclusivas **Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Da Tabela 9 verifica-se três meios pelos quais o tempo do trabalho docente é determinado objetivamente, segundo a tendência identificada da amostra das pesquisas selecionadas. Esses meios são, em números, pela ordem de incidência decrescente: em primeiro lugar identificou-se as tecnologias como principal meio de objetivação do tempo do trabalho docente. As tecnologias foram identificadas nas 14 pesquisas selecionadas, o equivalente à proporção de 0.55 do total de citações entre todas as subcategorias. Em segundo lugar, a maior incidência acerca da objetivação do tempo do trabalho do professor é relacionada à interdisciplinaridade. Essa subcategoria é mencionada em

dez das 14 pesquisas, ou 0.30. Em seguida, com menor incidência foram registradas oito ocorrências na subcategoria *intensificação*, o equivalente a 0.24.

Para complementar a análise acerca da tendência do entendimento presente nas pesquisas sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação pelos professores do Ensino Fundamental, uma vez que ao longo da exposição do presente item essa subcategoria fez parte das discussões anteriores, menciona-se a pesquisa produzida por Marinho (2005). O estudo do autor é pontual no que se refere ao assunto e permite indicar contradições que são mencionadas nas demais pesquisas.

Marinho (2005) produziu seu estudo coletando dados de entrevistas e observações de professores de escolas públicas e privadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, considerando o uso dos aparatos de informatização para as práticas pedagógicas. O autor registra a seguinte conclusão a despeito do uso das tecnologias pelos professores:

O uso da informática pelos docentes traz implicações para o seu processo de trabalho, podendo proporcionar-lhes, de um lado, mais autonomia, mais capacidade criativa e, ainda, da parte dos alunos, mais interesse, e, por outro, causar-lhes a sobrecarga de trabalho e o controle sobre esse trabalho (MARINHO, 2005, p.154).

As constatações do pesquisador permitem ratificar as hipóteses a respeito da intensificação do trabalho decorrente de alterações dos instrumentos de trabalho, sobretudo, por meio de aparatos tecnológicos, inclusive o trabalho predominantemente intelectual exercido por profissionais da educação. Dessas considerações registra-se que o tempo do trabalho docente da sociedade contemporânea tende a ser racionalizado objetivamente por tecnologias.

Por outro lado, cabe ressaltar que, embora Marinho (2009) tenha detectado uma tendência à intensificação do trabalho do professor devido ao tipo de uso das tecnologias de informação, o autor,

também, observou fatores positivos, isto é, identificou o uso do computador e da Internet como meios adequados de ensino. Com isso, pode-se considerar que o avanço técnico e científico possibilitam ao homem potencializar suas ações e seu conhecimento.

No entanto, cabe destacar que Marinho (2009) deixa de considerar as contradições que a tecnologia carrega consigo, indicando apenas seus aspectos positivos de um lado, e negativos de outro. Nesse sentido, uma vez que todas as pesquisas fazem referência às tecnologias de informação e comunicação, pelo entendimento que fundamenta a presente pesquisa sublinha-se que, existem traços regressivos nas tecnologias que tendem a exterminar a experiência formativa, ao ser convertida em instrumento de poder político e econômico por meio de sua expansão objetiva. Esses traços, no trabalho docente, podem ser observados do que os pesquisadores aludem às tecnologias como meio de promover as relações sociais particulares das práticas pedagógicas, sobretudo, em atitudes colaborativas como fins e não meios produtivos e culturais.

O destaque desse entendimento decorre da observação das pesquisas selecionadas que tenderam a evidenciar os professores como seguidores de uma sincronia temporal na produção de atividades que os desajusta frente às necessidades de uma sociedade que tem sido organizada, sobretudo, por sujeitos adaptando-se ao uso de meios tecnológicos de informação e comunicação. Essa tendência é fundamentada na aceção de que o tempo cronometrado estanca o desenvolvimento da aprendizagem colocando em xeque o trabalho docente e, considerando essa condição, aponta para a necessidade de que o professor seja o agente que deveria determinar o tempo de aprendizagem questionando o tempo do currículo tradicional, tal como a escola é, predominantemente, estruturada desde sua origem.

A respeito da subcategoria *interdisciplinaridade* menciona-se a pesquisa de Paula (2008). A pesquisadora teve por objetivo analisar o controle do tempo do trabalho de uma professora que

exerce a profissão docente há 45 anos na etapa de ensino voltada à alfabetização, em escolas públicas, considerada “eficiente”.

Segundo a pesquisadora, ao observar o trabalho dessa professora, foi constatado que a não delimitação do tempo para o ensino de acordo com os conteúdos das disciplinas propicia resultados satisfatórios para a aprendizagem. A respeito da prática pedagógica utilizada pela professora, Paula (2008) anota que:

enquanto trabalhava ciências, ensinava-se ao mesmo tempo a ler, enquanto trabalhava matemática aprendia-se também história, enquanto trabalhava português também aprendia geografia (...). A organização do tempo, e até a quantificação do mesmo pode ser diferente quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades e especificidades de cada uma (p.164).

Evidencia-se que a pesquisadora observa o tempo não cronometrado pela ausência de delimitação de aulas por conteúdos de disciplinas específicas. Ela indica que essa situação possibilita a eficiência do ensino especialmente quando, em vez do objetivo ser a transmissão dos conteúdos pelo que são em si, ser a abordagem desses conteúdos realizada de acordo com as “prioridades” traçadas no planejamento. Ainda a respeito desse argumento pode-se destacar a afirmação da pesquisadora sobre o uso dos materiais didáticos pela professora. Paula (2008) observa que a professora utilizava os livros didáticos e, também, produzia seus próprios “materiais e artefatos”, como panfletos publicitários, sendo que “os livros eram utilizados pelos temas e não pelas unidades” (p.195). A professora, embora, recebendo livros didáticos novos adapta os conteúdos de acordo com suas experiências, decerto que orientando-se, ainda, pela sua prática “tradicional”.

Além disso, a pesquisadora faz considerações acerca das atitudes de resistência da professora referentes ao controle do tempo. Sobre isso, afirma que aquela tendia a contrapor-se “a qualquer ação da coordenação pedagógica, da direção ou da secretaria municipal, que provocasse uma subtração da sua autonomia na sala de aula, tirando-lhe tempo (ou limitando seus métodos) para que as crianças aprendessem a ler e escrever” (PAULA, 2008, 157). Os principais objetivos da professora estavam voltados à garantia da aprendizagem, independente e contrapondo-se a novas propostas e intervenções naquilo que apreendeu durante os anos com seu trabalho.

Por outro lado, a proposta dessa professora “eficiente”, resultado do trabalho de quatro décadas nesse segmento do ensino, é caracterizada por Paula (2008) como prática interdisciplinar que poderia ser revigorada e reivindicada por outros professores. Ao considerar o controle sobre o tempo nas práticas de ensino a pesquisadora afirma:

Embora a noção mais visível do tempo escolar seja regida pela lógica da submissão a horários impostos, atividades sequenciadas prescritas, normas e regimentos internos, pela utilização constante do tempo, pela cronologia dos calendários, pelas agendas, pela carga horária, pela hierarquização das disciplinas por entre o tempo esquadrihado, quantitativo, existem singularidade, sujeitos anônimos movendo-se entre a noção visível. Professores que tentam fazer uso distinto dos tempos, do tempo que corre, do tempo que se perde, do tempo que aperta, do tempo que se gasta, do tempo de luta e da luta pelo tempo ou contra o tempo, do tempo distribuído pelo outro, introduzindo algo que lhes faça sentido. Usando o tempo a seu favor (PAULA, 2008, p.157).

Nesses termos, entende-se que as disciplinas e o programa curricular não são vistos como meios para delimitar e transmitir conhecimentos específicos, com suas lógicas e conteúdos próprios, mas, como meios que devem ser transformados em conhecimentos para serem assimilados de acordo com as referências dos alunos, ou, dos objetivos do planejamento que estão além dos conteúdos curriculares. Privilegia-se com essa perspectiva a necessidade dos alunos e não de programas de

ensino estabelecidos previamente, ainda que a prática daquela professora seja tradicional, pois, os conteúdos não são modificados, mas, sim, a maneira de tratá-los no processo de ensino.

Desses registros sublinha-se que a pesquisadora não questiona os conteúdos, mas, o modo de transmissão dos conhecimentos, chamando atenção para a acepção subjetiva do tempo pelos sujeitos que fazem a escola, evidenciando a tendência do ensino para a prática pedagógica interdisciplinar e não cronometrada. Parece que o problema do tempo está na oposição da professora; então não é apenas que o tempo seja subjetivo, mas, o controle do tempo depende da ação do sujeito (professora).

Uma pesquisa que corrobora para essa tendência é a produzida por Martins (2009). O pesquisador, pautado pelo método de pesquisa-ação, propõe uma prática de ensino que privilegia a apropriação do tempo subjetivo com vistas a promover atitudes colaborativas entre os alunos e os professores. Trata-se do teste de um “plano-piloto”, aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa, denominado *Projeto Civitas: cidades virtuais, tecnologias para aprendizagem e simulação* e colocado em ação por meio de convênio entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o município de Mato Leão, localizado no Rio Grande do Sul, cujo objeto era, de início:

[...] i) construir um plano piloto (de micro política) de capacitação dos professores de 3ª série para a construção-invenção de novas práticas pedagógicas, operando sobre os eixos da aprendizagem e das novas tecnologias digitais; ii) com a equipe pedagógica e técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME), mapear os movimentos produzidos no projeto piloto com as 3^{as} séries e definir estratégias no plano macropolítico de envolvimento em comunidades de aprendizagem e de inclusão digital (MARTINS, 2009, p.20, grifos do original).

Explica-se a expressão “de início”, pois, o projeto aprovado em 2002 teve repercussões em outros planos-pilotos. Esses planos, assim como a pesquisa de Martins (2009), têm por base

conceitual filosófica, sobretudo, os pensamentos de Henri Bergson (1859–1941), Gilles Deleuze (1925–1995) e Félix Guattari (1930–1992) no que dizem respeito à aceção do tempo. Especificamente, o objetivo do pesquisador foi buscar “condições de uma experiência real, o que não quer dizer concreta” (MARTINS, 2009, p.126), para trabalhar os conteúdos de Geografia com a 3ª série do Ensino Fundamental. A pesquisa-ação tem por princípio o critério de que “não interessa o modo de ensinar e de aprender, toma-se ‘a passagem’. Pensa-se em propostas desviantes, antes de serem iniciantes” (Martins, 2009, p.51). Nesse sentido propõe construir conceitos com os professores coletivamente, visando a “construção de um ambiente virtual de ‘simulação’ de cidades”, bem como “a formação de professores para trabalhar com uma metodologia pedagógica que privilegiasse a invenção e a criação pelas crianças” (MARTINS, 2009, p.20); “o projeto visa uma **inversão** no sentido da rotina e do hábito: ‘um filosofar pedagógico no sentido de ‘inverter a direção habitual do trabalho do pensamento’”, que para Deleuze seria forçar o pensamento a pensar” (Martins, 2009, p.35, grifos originais). Para atingir os objetivos, o pesquisador propõe que o método pedagógico assumira a seguinte aceção temporal com vistas de superar a racionalidade:

É nas escolhas e nas possibilidades que chegamos a uma nova racionalidade e na inversão de algumas escolhas que ultrapassamos a racionalidade, tangenciando a duração. A proposta é produzir desvios, produzindo um conhecimento intelectual de permanente (des)construção, como um conhecimento de outra natureza, intuitivo, que produz ‘micro-intervenções’, ou ‘curvaturas’ (MARTINS, 2009, p.134–135).

Para tanto, sugere que o método para uma nova aceção temporal deve considerar “o tempo subjetivo (das múltiplas durações do passado), para encontrar o tempo impessoal (a duração na multiplicidade)” (Martins, 2009,p.183). E, ainda, nesse sentido, prossegue o pesquisador afirmando sua pesquisa-ação sob os seguintes princípios:

Não queremos opor, nessa discussão, as crises e degradações do mundo da vida com as possibilidades inventivas. Crises e possibilidades inventivas estarão de um lado só: são devires da vida em tentativas de fuga de um adequar-se a uma ordem geometrizarante. É ao modelo dessa ordem, quando expandido para tentar englobar elementos de natureza distinta à sua, que se situará um princípio de oposição (MARTINS, 2009, p.136).

Está-se de pleno acordo acerca do quanto é imprescindível que os sujeitos busquem uma organização de suas atividades sem que o tempo seja a principal delimitação dos objetivos produtivos, como é predominante sob a lógica capitalista nas relações nas relações sociais. Todavia, ressalta-se como as contradições da formação propiciada pela sociedade erigida pela indústria cultural impossibilitam quaisquer usos metafísicos da razão em planos gerais da esfera social. Utilizando-se das palavras de Adorno (1996):

A formação cultural controlável, que se transformou em si mesma em norma e em qualificações equivale à cultura geral que se degenera no palavrório dos vendedores. O momento de espontaneidade, tal como glorificado nas teorias de Bergson e nos romances de Proust, e tal como caracteriza a formação como algo distintos dos mecanismos de domínio social da natureza, decompõe-se na agressiva luz das avaliações. (...) Dessa maneira, cai-se na dialética da liberdade e da falta de liberdade. (...) não se realiza como liberdade meramente subjetiva, enquanto persistam as condições que objetivamente a negam (p.399).

Nesses termos, compreende-se que propostas como as de Martins (2009), bem como a tendência com que Paula (2008) tergiversa, colaboram mais para evidenciar sobre o mal-estar com que a totalidade social aflige aos sujeitos de modo que tendem a buscar meios para produzir particularmente de acordo com seus interesses, sempre inatingíveis, em um tempo suficiente para tanto. Isso, pois, apregoam a expropriação da teoria como força de natureza política, ao menos no

que se refere à compreensão da aceção temporal para a constituição do pensamento. Propor que, por ser a produção humana constituída por vários modos de pensar (o artístico, o científico, o filosófico), o pensamento, sobretudo, no que se refere à formulação de conceitos, deve ser privilegiado como modo de intervir na realidade, ratifica o pensamento da práxis tornando-o um fetiche.

Nessas elaborações sobre a aceção temporal para a consciência relacionada ao processo de aprendizagem se torna distante o objetivo de compreender a respeito do que impede os homens de se situarem como sujeitos oprimidos por determinações objetivas. Por outro lado, indicar alternativas para uma realidade que é apenas acessível em instantes milimetricamente apanhados pelo pensamento, indica o quanto a experiência está impedida. Ao apontar que é das “interveRsões” que se pode existir verdadeiramente e transformar a realidade, confessa que o homem não tem tido tempo para criar. Assim, essas pesquisas indicam a importância do conhecimento de si para o homem, e seu anelo em salvaguardar-se das angústias da existência. A possibilidade de um “tempo real”, que está além do visível no cotidiano, manifesta a mais repressão em que o homem sobrevive, ao ponto de buscar como alternativa um caminho por si próprio para viver. Ademais, a indissociabilidade entre passado, presente e futuro presentes nessas pesquisas, indica a importância do sujeito situar-se como articulador das produções humanas. Benjamin (1994c), nesse sentido, ressalta a importância da indissociabilidade entre passado e presente para a formação do indivíduo, todavia, indicando-a como o modo que o sujeito deve situar-se histórica e, assim, politicamente.

Contudo, cabe, ainda indicar o viés subjetivista dessas produções que, embora, possa ser visto como meras e inócuas abstrações, não são neutras, haja vista a metafísica científica bergsoniana que, mesmo considerada como impossível de ser aplicada, como registrado por Adorno (1996), cultiva frutos e se perpetua. Ao considerar que tudo tende a ser modificado continuamente o esclarecimento permanece mistificado, consolidando a expansão das quimeras intelectivas burguesas.

Para a formação da consciência deve-se, ao mesmo tempo que fazer uso da razão, pela sua potência universal e necessária, tal como proposto por Kant, ultrapassar o que tem de base racional unilateral. Para isso, a *ratio* deve servir de meio e não como fim, isto é, como um dispositivo do pensamento para conhecer e intervir na realidade, desvinculada de sua *forma* totalizadora. Nas palavras de Adorno (2003b), a racionalidade em relação à consciência:

constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar é o mesmo que fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida, (...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (p.151).

Dessa perspectiva, a consciência demanda racionalidade, não sendo unicamente instrumental. A interação com a realidade pode e carece advir de modo sistemático e lógico, mas, quando unicamente assim, o que é predominante na sociedade industrial, restringe o entendimento ao pensamento formal que percebe a realidade como irremediável, embora constituída de elementos prescindíveis.

Da incidência a respeito da *intensificação* do trabalho docente identificada nas pesquisas, observa-se que os autores destacam o fato de que a sobrecarga de tarefas repercute no isolamento dos professores, uma vez que, por serem incumbidos de produzir muitas atividades individualmente, não têm tempo para participar de atividades coletivas do trabalho. Ademais os pesquisadores tendem a compreender o fenômeno como decorrente das novas formas com as quais o capitalismo tem sido configurado nas últimas décadas, bem como o aumento do invento de novas tecnologias de

informação. Além disso, como resultado da intensificação do trabalho, os pesquisadores indicam para os problemas de saúde do professor.

Uma das pesquisas tomada para ilustrar essas situações é a de Silva (2007). O pesquisador teve por objetivo analisar situações de intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim, em Minas Gerais. Em suas conclusões a respeito dos fatores que corroboram para a intensificação do trabalho docente, Silva (2007) afirma que:

Foi possível perceber que o sobretrabalho é expressivo e a intensificação é bastante clara em alguns aspectos, como o reduzido ou inexistente tempo de trabalho remunerado para planejar/reavaliar as práticas de ensino, o grande volume de trabalho extra-escolar exercido por boa parte dos professores, as múltiplas tarefas, executadas ao mesmo tempo no ambiente de trabalho e, também, as situações de auto-intensificação do trabalho. (...) A limitação do tempo para a realização das tarefas, condizentes com os princípios da organização do processo de trabalho capitalista e da organização escolar, agrava essa situação de aumento das funções docentes que apontam para a intensificação do trabalho (p.192-193).

As afirmações do autor indicam a tendência dos professores serem sobrecarregados de atividades. A condição da produção docente analisada indica que, por serem excessivamente estimulados para que cumpram seus trabalhos, os professores tendem a isolar-se, configurando suas tarefas de modo “auto-intensificador, isto é, os professores assumem as tarefas mesmo que isso lhes faça usar da maior parte de seu tempo para o trabalho, deixando de realizar outras atividades, como ficar com a família.

Outra pesquisa que evidencia a intensificação do trabalho docente é a de Barbosa (2009). A autora visou: “analisar as percepções e significados em relação ao aumento e intensificação de suas atribuições profissionais, considerando que esses sujeitos acompanham as mudanças no processo educacional derivadas de outras demandas sociais, políticas e econômicas” (p.32). Para isso

acompanhou o cotidiano de professoras do Ensino Fundamental I em uma escola pública do Distrito Federal, a “Escola Candanga” e, também, analisou documentos oficiais do governo traçando comparações com períodos anteriores ao atual.

Dos dados analisados pela pesquisadora constata-se a tendência das consequências da intensificação do trabalho já captada por estudiosos educacionais nas últimas décadas: o agravamento dos problemas de saúde mental dos professores, embora a saúde física prejudicada, também, há tempos, tenha sido identificada. A respeito disso, afirma Barbosa (2009), que há um empenho dos profissionais de ensino em “buscar amenizar o sofrimento dos professores” (p.156). Entre os transtornos psíquicos que destaca, identificado com frequência nos professores, como decorrência da intensificação do trabalho, é a síndrome *burnout*.

Observa-se o enfraquecimento da saúde mental identificado como imanente das atuais condições em que se produz a atividade laboral docente, como a retirada psicológica com maior incidência diante da labuta incessante. Nesse sentido, pode-se afirmar como a educação tem acompanhado a marcha da administração e racionalização, quando a manutenção do sistema social objetiva-se pela estagnação do sujeito promovida pela reprodução laboral mantida por ritmo tendencialmente acelerado.

Por outro lado, lançar críticas à estagnação do professor apontando, em suma, para retiradas psicológicas, parece reificar a condição do sujeito pelos mesmos argumentos que justificam seu estado deficiente de saúde mental. Entende-se que, se os professores manifestam estados psicológicos específicos decorrentes da intensa labuta, essa condição é determinada, sobretudo, por fatores objetivos. Compreendendo as relações entre sujeito e sociedade como um jogo de tendências observável pelo tipo de manutenção da ordem vigente, remetendo as relações sociais às instituições sociais e ao que tendem suas atividades, tais como o trabalho, a família, a religião e a sexualidade, pode-se afirmar que as manifestações patológicas dos sujeitos correspondem à irracionalidade da

sociedade em que vivem, uma vez compreendido que “a consequência socialmente irracional se torna também individualmente irracional” (ADORNO, 1986b, p.49).

Ainda a respeito dos argumentos de Barbosa (2009), menciona-se as considerações da pesquisadora ao avaliar os aspectos econômicos e políticos dos quais emergem a situação de intensificação do trabalho docente. Ela afirma que: “nas políticas para a educação básica, coexistem duas tendências (...) [que] se entrecruzam no interior da escola pública e, somadas às condições de trabalho inadequadas e às exigências burocráticas, geram a intensificação e mais trabalho para o profissional docente” (BARBOSA, 2009, p.160). A autora identifica duas correntes políticas que se contrapõem, sendo uma de “esquerda” e outra de “direita”, e identifica que é devido, levando em conta o posicionamento político desses embates, que os professores persistem trabalhando mesmo em péssimas condições. Nesse sentido, embora, Barbosa (2009) assinala importantes aspectos que intervêm no trabalho docente, ao final indica as lutas sociais como o que provoca a situação e não como o que reivindica, historicamente, melhorias.

Dessas ponderações, nota-se que a ideologia da racionalidade tecnológica tende a sustentar que “o homem sadio se ocupa do presente e de suas metas práticas” (ADORNO, 2003, p.32), ao mesmo tempo que se observa um crescente mal-estar inerente ao distanciamento do passado, seja o passado individual, seja o histórico, devido à fragmentação das várias dimensões da vida por meio do controle do tempo das atividades sociais e individuais. Tal distanciamento é reforçado pela identificação com a grandeza da força que sustenta as relações de autoridade e poder sociais, justificada pela (falsa) segurança de que a destruição pelo poder é algo do *passado* e que deve ser colocado totalmente fora das cogitações do presente, caracterizando o que Adorno (2003) descreve como: “um desaparecimento da consciência da continuidade histórica” (p.32).

A fim de indicar uma contradição que se evidencia entre as pesquisas acerca da intensificação do trabalho docente menciona-se o estudo produzido por Baratz (2008). O objetivo do

pesquisador foi “discutir como a idéia e concepção de tempo histórico é apresentada, representada, compreendida, apropriada e ensinada na disciplina História, parte de três docentes das quartas séries do Ensino Fundamental em uma escola municipal, no Município de Jacobina, da Bahia” (p.15).

O pesquisador compreende o tempo das distintas acepções temporais que caracterizam esse elemento, como os fatores objetivo/subjetivo, flexa/ círculo, contínuo/descontínuo, progressivo/crítica do progressivo e regressivo e toma essas referências para atingir seus objetivos. A respeito disso ele afirma:

Por tempo histórico, entendo como sendo tanto o cronológico quanto o cultural. No sentido cronológico, o tempo histórico é um tempo mensurado, homogêneo, contínuo e irreversível, um tempo do calendário. Já em seu aspecto cultural, o tempo histórico constitui um tempo qualitativo, heterogêneo, múltiplo, não linear, reversível, descontínuo, que pode ser também subjetivo, o tempo das atividades humanas, não evolutivo nem teleológico (BARATZ, 2008, p.27).

Em primeiro lugar, chama a atenção, o fato do pesquisador considerar importante o tempo cronológico, mas, analisa tal objetivação do tempo com argumentos que se referem à globalização evidenciando a cidadania. Baratz (2008) verifica que as professoras, ao ministrarem aulas da disciplina de História: “estão devendo à História as novas abordagens, os novos problemas e os novos objetos e, principalmente, as novas estratégias de apresentação do tempo histórico aos seus alunos, neste período de crise planetária e de globalização” (p.98). Depois dessa constatação, acrescenta:

Assim, evidenciou-se a necessidade urgente de uma formação continuada para essas professoras e os profissionais de Educação, especialmente no Ensino Fundamental, além do que é imprescindível chamar a atenção dos órgãos e instituições ligados ao Ensino Fundamental, no sentido de atualizarem os professores a respeito das novas noções de tempo histórico, disponíveis tanto nos PCN do Ensino Fundamental, como nas obras historiográficas contemporâneas.

Somente, dessa maneira, estaremos ajudando os nossos alunos a se perceberem como seres históricos e verdadeiros cidadãos (BARATZ, 2008, p.98).

Das afirmações do autor pode-se destacar duas ponderações, quais sejam: a primeira refere-se à formação docente acerca da acepção histórica, um aspecto da acepção temporal que diz respeito à memória e à transmissão de valores éticos e morais, de conhecimentos, de condutas e hábitos. A segunda refere-se à tendência do pesquisador em, ao verificar a falta de uma noção temporal histórica das professoras, atribuir ao governo e às próprias professoras a responsabilidade de sua formação, ainda que, tenha constatado que para a disciplina História a grade curricular do município para essa etapa do ensino dispusesse apenas uma aula de 45 minutos.

Nesses sentido, observa-se que, de um lado há pesquisas que indicam uma série de fatores objetivos que intensificam o trabalho docente e, de outro lado há pesquisas que apontam para a necessidade urgente dos professores assumirem mais tarefas, sobretudo, no que se refere à formação.

Assim, ainda tomando por base a pesquisa de Baratz (2008), pode-se ponderar sobre o problema que diz respeito à consciência histórica dos professores. O que o autor evidencia ratifica as considerações das pesquisas analisadas anteriormente. Com isso, nota-se que a formação de professores do Ensino Fundamental prossegue com suas defasagens, desde aquelas identificadas em seus primórdios, como exposto na segunda parte deste capítulo. Ademais, é possível apontar para essa defasagem do ensino de História prejudicado tanto no que se refere à formação docente, como dos alunos, uma vez praticamente ausente no currículo escolar do Ensino Fundamental I, como destacado por Baratz (2008).

Considerando as contradições sociais que regem a sociedade, entende-se que o aniquilamento da história é aniquilação da memória o que é regressivo, uma vez que os sujeitos, destituídos de experiências formativas, tendem a tomar as relações e atividades produzidas abruptamente no cotidiano como referências para agir e, desse modo, atuam reativamente, seja pelo volume das

atividades, seja pelas características dessas. O sujeito sem memória não tem recursos e conteúdos sobre si mesmo para refletir acerca de si mesmo e da situação em que vive.

Cruzando os dados das pesquisas, observa-se que a memória prática, a que funciona pela razão como instrumento de reação à realidade, tem sido ora tida como insuficiente para o professor pensar sobre si mesmo e situar-se socialmente, ora colocada como necessária por meio da formação continuada. Observa-se disso que as contradições acerca do tempo identificadas da análise das pesquisas expressam resistências que, do embate entre o que é regressivo e o que seria progressivo, negam possibilidades das práticas de ensino. As pesquisas que indicam a necessidade de formação continuada sem considerar as condições de intensificação, situam a regressão junto ao progresso, como se a ambiguidade das relações sociais fosse inerente às condições sociais e, por isso, sempre harmoniosa, embora, nem sempre boa. Nesse pensamento está presente uma aceitação da luta de classes, que parece mais indicar quais são os problemas que o capitalista deve considerar, do que indicar aos oprimidos o que os perpetua em sua condição, o que é questionável para uma perspectiva histórica que se pretenda crítica.

Do exposto, cabe frisar que a amostra de pesquisa analisada chama atenção para as limitações do trabalho docente relacionado ao tempo e à experiência formativa, indicando que, ao mesmo tempo o professor é alienado de si mesmo frente à supremacia objetiva da sociedade, e se esforça, ou, é levado a esforçar-se em adaptar-se aos artefatos promovidos pela lógica sistemática da indústria. Todavia, também, destaca-se das pesquisas que elas apontam para o modo como esse esforço poderia ser voltado a estratégias de ensino progressistas. Nesse sentido, é válida a afirmação de Adorno e Simpson (1994): “para ser transformado em inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar sua transformação em homem” (p.146).

Frente ao progresso contraditório da sociedade administrada pelo capitalismo, é preciso que a educação priorize uma formação que emancipe os sujeitos da lógica que perpetua o que nele é degenerativo, considerando, como afirma Adorno (2003b):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse só nisso, produzindo nada além do que *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (p.143-144).

A educação escolar guia os homens para adequarem-se ao mundo, todavia, não devendo ser assim restrita, somando-se à sua finalidade a construção de pensamento e ações que os libertem do que lhes é desfavorável. A emancipação dos sujeitos depende de uma formação que faça observar e questionar as relações econômicas, políticas, culturais e sociais que estabelecem normas e padrões que os mantêm resignados mesmo diante de situações penosas. Para tanto, a educação deve ser pensada no que atinge a consciência, levando em conta como a racionalidade atinge a individualidade e a sociedade historicamente.

Do exposto, cabe frisar que os objetivos das propostas pedagógicas elaboradas pelos pesquisadores para o Ensino Fundamental, tendem a revisar a noção temporal da prática de ensino com vistas a repor os paradigmas tradicionais filosóficos e científicos. São objetivos um tanto relevantes porque explicitam a vontade de uma vida boa, mas, também, por vezes, um tanto impertinentes, uma vez que ensejam orientar a formação escolar com vistas à adaptação da consciência para o manuseio de aparatos tecnológicos, os quais, embora não se possa negar a potencialidade que somam às capacidades humanas, são mecanismos de controle objetivos, portanto, potencialmente instrumentos de coerção social, tal a própria instrução escolar.

No entanto, entende-se que essa definição de mudança constante é objetivada como apropriação totalizadora da realidade às mãos dos homens, por meio de instrumentos de coerção social. O tempo é constante, mas, o pensamento tem sua unidade da negação dessas mudanças,

embora seja pertencente a essa mesma natureza do tempo. A afirmação do trabalho do professor está na negação da situação em que se encontra, a negação da permanência em diferentes estados de existência devido ao seu pertencimento. O *eu* permanece, embora sempre de diferentes maneiras. O significado de mudanças deve potencializar a permanência, em construção do permanente, do amadurecimento, do desenvolvimento de suas capacidades, o que é impossível quando se tem por noção temporal a mudança como um relativismo geral, em que há necessidade de aprender a aprender o tempo todo, uma vez que se apenas visa-se aprender a aprender para aprender ininterruptamente, ao fim, não se aprende nada.

Ademais, destaca-se para uma tendência da falsa integração promovida pelo ensino suscitada pelas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo, instigada pela homogeneização do pensamento que, contraditoriamente, implica na aceção de que tudo muda de modo acelerado, de que o tempo passa rápido e é linear; por outro lado, os professores são impulsionados pelo princípio de desempenho tendo suas possibilidades de experiências delimitadas em ações racionais instrumentais denominadas de “ações reflexivas”, consubstanciadas para uma tolerância afetiva.

As pesquisas analisadas permitem afirmar que as condições contemporâneas do trabalho do professor do Ensino Fundamental, etapa elementar da instrução escolar, pouco avançaram, considerada a história da formação e do trabalho docente, embora, têm sido radicalmente transformadas, sendo o tempo um fator investigado pelos pesquisadores em educação a fim de elucidar e intervir, entre contradições, nessas transformações.

Compreende-se que os estudos educacionais que compuseram a amostra desta pesquisa são parte das Ciências Sociais que estão próximas da escola, um potente instrumento de coerção social orientador e direcionador das experiências dos sujeitos. Por isso, são ponderados como críticas, a fim

de que as transformações que suscitam coincidam cada vez mais como prática intelectual transformadora esclarecida.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa foi elaborada tendo como referência o entendimento de que o tempo é indispensável para a experiência formativa e reflexiva e que estas tendem a ser impedidas pela sociedade industrial, condição da contemporaneidade.

Nesses termos, o problema de pesquisa do presente estudo visava respostas sobre a tendência, as justificativas e as perspectivas dos pesquisadores em educação quando tecem considerações sobre o controle do tempo do trabalho docente em relação às experiências do professor do Ensino Fundamental. Em consequência, foram traçados três objetivos para orientar a pesquisa.

Ao relacionar os objetivos com os resultados obtidos, pelos quais chegou-se a algumas constatações, ainda que por hipótese, haja vista a delimitação da amostra, obteve-se a base das considerações aqui apresentadas.

O primeiro objetivo visava analisar a tendência dos pesquisadores da área educacional ao concluírem suas considerações acerca da relação entre o controle do tempo e o trabalho do professor do Ensino Fundamental, no que se refere às possibilidades da experiência pelo professor, considerando tanto as determinações objetivas da escola sobre o trabalho docente, como as atitudes do professor em relação às suas atividades.

Do material utilizado como fonte de coleta de dados, pode-se verificar a tendência das pesquisas educacionais em assinalar a necessidade de superar as contradições emanadas das dualidades da filosofia tradicional por transformações da aceção do tempo, considerando que, ao mesmo tempo aquelas dualidades fortalecem a sociedade, mas, também, a limitam, pois, impõem outros mecanismos de controle social, afetando o trabalho docente. Nesse sentido, as considerações

finais das pesquisas analisadas apresentam contradições. Uma parte dos estudos analisados sugere a revisão da acepção temporal para superar os descaminhos decorrentes da tradição escolar, especialmente, pela revisão de conteúdos curriculares da disciplina de História e Ciências, bem como de práticas de ensino, indicando a interdisciplinaridade o caminho viável para isso. Outra parte indica a necessidade de intervenção governamental e de regularizações da jornada de trabalho do professor, especialmente, no que se refere à formação do professor e da extensão da jornada de trabalho.

O segundo objetivo tratava de identificar os objetivos, a acepção do tempo e o que os pesquisadores da área educacional indicam acerca da objetivação do tempo relacionada à formação e ao trabalho docente. Acerca desse objetivo pode-se observar que o tempo do trabalho docente é caracterizado pelos pesquisadores, predominante, por duas tendências.

Da primeira tendência constata-se que os pesquisadores apontam para a circunstância precária do trabalho docente mediante a intensificação da atividade laboral, a qual é descrita, em última instância, como a sobrecarga e o acelerado ritmo de trabalho diário do professor. Os estudiosos indicam, o quanto essas condições provocam consequências prejudiciais, tais como as manifestas na “falta de tempo” para o profissional produzir outras atividades além das voltadas à labuta. Nesses termos, pode-se observar o quanto o tempo tem sido controlado, não apenas pelo relógio, mas, também, por aparatos tecnológicos como os computadores e a Internet e as avaliações internas e externas da escola. Essas condições têm impossibilitado experiências formativas pelo trabalho docente, sendo caracterizadas pelos pesquisadores, sobretudo, como instrumentos de dominação.

Do que se destaca sobre a segunda tendência, é possível indicar que ela é decorrente do entendimento baseado em distinções dualistas com que operam conceitualmente as perspectivas filosóficas e científicas denominadas de “tradicionais”. Uma vez que estas delimitam distinções acerca

da dualidade do homem em corpo e alma em relação à natureza, do sujeito e objeto em relação à existência humana, buscando firmar o sujeito como senhor de seu próprio destino, os estudiosos tendem a romper as tradições da área educacional como meio de objetivar a potencialidade do ensino fomentada pelo questionamento do professor sobre si próprio, situando-se como dono do mundo, orientado pelo pensamento racional.

O terceiro objetivo visava identificar como são caracterizados e interpretados, pelos pesquisadores da área educacional, os instrumentos de trabalho e as práticas pedagógicas que promovem a objetivação do tempo do trabalho docente considerando, especialmente, expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a apreensão da linguagem para a experiência pelo professor.

Observa-se dos resultados dos dados que as condições objetivas que determinam a noção de tempo tem inculcado uma apropriação subjetiva do tempo, de modo que o controle sobre ele, até então efetivado explicitamente por meio dos relógios e calendários, tem sido substituído pelo autocontrole do professor, sobretudo, com justificativas para realizar trabalhos voltados à comunidade. Observa-se, também, que o professor procura agir segundo o princípio de desempenho e por isso, muitas vezes, não reflete sobre os sacrifícios que lhe são impostos. Por outro lado, nota-se que há, também, indicações dos pesquisadores para atitudes de resistência pelo professor que se negam a participar e colaborar com as transformações constantemente estabelecidas dentro da escola, sobretudo, por meio de aparatos tecnológicos. Vale, assim, registrar que essas atitudes de resistência, quanto à sua caracterização, motivações e finalidades, apontam para uma pesquisa específica que as delimitem como objeto de estudo.

Cabe destacar, ainda, que foi possível constatar a predominância de registros sobre *crises* econômicas, políticas, culturais; de ruptura de valores éticos e morais; de necessárias transformações ao século XXI, considerado a efetivação de uma “nova era”, da “pós-modernidade”, “era do

conhecimento”, “era da informação”, do “neoliberalismo”; da queda e mudanças do trabalho; bem como da falta de tempo, das desigualdades sociais, das incertezas da espécie humana frente à manipulação de elementos para fabricação de instrumentos bélicos, entre violência e pobreza injustificada frente aos avanços dos meios produtivos.

A respeito desses argumentos assinala-se que as crises do sistema capitalista são cíclicas e prosseguem e, pelo observado, o que decorre de cada uma delas são novos ajustes para a manutenção do sistema, sendo o tempo e a experiência do professor, sujeito fundamental para a transmissão da cultura, transformados de modo regressivo.

Por outro lado, viver um momento de crise permite pensar em novas possibilidades, sobretudo, quando o grau de produtividade alcança eficiência em escala planetária, fazendo-nos pensar em alguma esperança de superar as condições que impedem a cada homem o esclarecimento de sua própria existência, situado historicamente; desesperança-se que, enquanto houver crises, há esperança do pensamento crítico.

No entanto, demasiado otimismo e ingenuidade é entender que se está em vias de superar tal situação. A crítica deve ser mantida, sobretudo, quando a tensão das forças que ainda resguardam a possibilidade de transformações sociais profundas parecem paralisadas. Assim, o pensamento deve ser dirigido para explicitar o que mantém a crítica paralisada e, uma vez compreendido que a tendência é de cada vez maior ofuscamento das desigualdades sociais, ajustar o olhar para o que tem se consolidado.

Da pesquisa realizada, um estudo acerca do trabalho docente do Ensino Fundamental relacionado ao tempo e à experiência formativa, restou constatado que apesar, de fato, haver mudanças constantes da vida em escala global, os homens permanecem agindo conforme a tendência de mistificar a si mesmos, abnegando a administração do tempo por outros mecanismos que tendem a ocultar o controle da vida, sobretudo, pela linguagem e expressões do pensamento. O esclarecimento

por meio da razão, considerada a condição de possibilidade para o homem agir livremente em sociedade, ao mesmo tempo que expõe, oculta a potencialidade da profissão docente e, assim, da escola, por si mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. "Capitalismo tardio ou sociedade industrial". In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986a, p. 62-75.
- _____. "Acerca de la relación entre Sociología y Psicología". In: H. Jensen (Org.), *Teoría crítica del sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986b, p.36-83.
- _____. "Progresso". In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995a, p.37-61.
- _____. "Tempo livre". In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995b, p.70-82.
- _____. "Notas marginais sobre teoria e práxis". *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995c, p.202-229.
- _____. "A ideia de História Natural". In: *Conferência apresentada em julho de 1932 na Kantgesellschaft de Frankfurt e publicada postumamente*. 1996a, s/p Tradutor Bruno Pucci. Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno4.htm>. Acesso em Out./2013.
- _____. "Teoria da semicultura". *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVII, nº 56, 1996b, p.389-411.
- _____. "Televisão e formação". *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a, p.75-95.
- _____. "Educação – para quê?". *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b, p.139-154.
- _____. "Educação após Auschwitz". In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003c, p.119-138.
- ADORNO, Theodor W.; SIMPSON, G. "Sobre música popular". In: COHN, G. (org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- AZEVEDO, Fernando et al. "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova". In: BRASIL/MEC-Fundação Joaquim Nabuco. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Coleção Educadores. Recife: Massangana, 2010, p.33-66.

BARAN, Paul e SWEEZY, Paul. *Capitalismo monopolista: ensaio sobre a ordem econômica social americana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BATISTA, Mauro Rocha. "O tempo de criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso". In: *Mal-Estar e Sociedade*. Ano III, nº 4, Barbacena, jun./2010, p.85-100.

BENJAMIN, Walter. "Experiência e pobreza". In: *Obras escolhidas. Vol. 1*. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994a, p. 114-119.

_____. "O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: *Obras escolhidas. Vol. 1*. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 197-221.

_____. "Sobre o conceito de História". In: *Obras escolhidas. Vol. 1*. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994c, p.222-234.

_____. "Sobre alguns temas em Baudelaire". In: *Obras escolhidas. Vol. 3*. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.103-149.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Distrito Federal, Senado Federal. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.

_____. "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96". In: *Diário da União*. N. 248, 23 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) – 2005-2010*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Brasília: MEC/CAPES, 2004.

_____. "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia". *Ministério da Educação (MEC)*, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005.

_____. "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura". *Ministério da Educação (MEC)*, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de maio de 2006.

- _____. *Mestres 2012*. estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, Distrito Federal: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), 2012. Disponível em www.cgge.org.br/atividades/redirect/8029. Acesso em: Out./2013.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.
- CASTELLS, Manuel. "Prólogo: a Rede e o Ser". In: *A sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p.21-49.
- CROSBY, Alfred W. *A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental, 1250-1600*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática: 2000.
- DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em Set./2013.
- DONATO, Hernani. *História dos calendários*. São Paulo, Melhoramentos: 1976.
- DURKHEIM, Émile. "A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora". In: PEREIRA, L, FORACCHI M. M. (orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional; 1964. p. 34-69.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. In: *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FONSECA, Marília. "O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional". In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996
- FOLHA *online*. "A cidade que educa". *Sinapse online*, Folha de São Paulo. 25 de maio de 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>. Acesso em Out./2013.
- FREUD, Sigmund. "O mal-estar na civilização". In: *Obras psicológicas*. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXI, 1996.

- GALLEGO, Rita de Cassia. 2008. Tempo, temporalidade e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890). Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade de São Paulo.
- GARCIA, Joe. 2000. Interdisciplinaridade, tempo e currículo. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambiam los tiempos, cambia El profesorado)*. Madrid: Morata, 1996.
- HORKHEIMER, Max. "Ascensão e declínio do indivíduo". In: *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro: Labor Brasil, 1976, p.139-172.
- _____. "Sobre o problema da verdade". In: *Teoria Crítica: uma documentação*. São Paulo: Perspectiva, 1990a, p.139-140.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- KANT, Immanuel. "Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?". In: *Immanuel Kant: textos seletos*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- _____. "Crítica da razão pura". In: *Coleção Os pensadores*. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1975.
- LEHNER, Christoph. "Implicações filosóficas da teoria quântica: o realismo de Einstein e sua crítica da mecânica quântica". In: FREIRE JR. et al (orgs.) *Teoria Quântica: estudos históricos e implicações culturais* [online]. Campina Grande: EDUEPB, São Paulo: Livraria da Física, 2011, p.183-230. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em Set./2013.
- LINDINGER, Marília Miranda. "O plano decenal de educação para todos e as diretrizes políticas de formação do magistério da Educação Básica". In: *Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: BRASIL/MEC/SEF, 1994, p.131-134.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1940.
- MANACORDA, Mario Alighiero, *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica da teoria de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

- _____. *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social – Introdução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.15-38.
- _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: UNESP, 1999.
- MARTINS, Márcio André Rodrigues. 2009. Projeto Civitas: (multi)(pli)cidades e interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas – Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Capítulos I, V, XIII. São Paulo: Victor Civita, 1996.
- _____. “Prefácio à contribuição à Crítica da Economia Política”, in: KARL, Marx; ENGELS, Friederich. *Karl Marx e Friederich Engels – Textos 3*. São Paulo: Edições Sociais, 1977, p.300-303.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MELLO, Ivone Maia de. 2009. O ser-tempo em Dögen e a educação interdisciplinar. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal da Bahia.
- MORALES, Patrícia Perez. 2008. Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade de São Paulo.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
- NARODOWSKY, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. São Paulo: Unicamp/PPGDEU, 1993.
- OEI – Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. *2021 – Metas educativas – La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madri: OEI, 2010.
- PARENTE, Cláudia Mota Darós. 2006. A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- PASSOS, Luiz Augusto. 2003. Currículo, tempo e cultura. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PAULA, Flávia Anastácio. 2008. Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos do tempo em uma sala de aula. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

- PEREIRA, Débora Conforto R. 2006. *Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.
- RODRIGUES FILHO, Murilo Antônio. 1994. *Tempo disponível ampliado pela tecnologia: arena de lutas e contradições*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ROSA, Carlos Augusto Proença. *História da Ciência: da antiguidade ao renascimento científico*. Brasília: FUNAG, 2012.
- SANTOS, Sandra Ferreira. "Ritos funerários na Grécia antiga: um espaço feminino". In: *LX Fórum de debates em História Antiga*. I Congresso Internacional de religião, mito e magia no mundo antigo. 2010. Disponível em: www.nea.uerj.br/Anais/coloquio/sandraferreira.pdf. Acesso em Out./2013.
- SARAIVA, Karla Schuck. 2006. *Outros tempos, outros espaços – Internet e educação*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Tecnologia Educacional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SASS, Odair. *Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead*. Bragança Paulista: São Francisco, 2004.
- _____. "Sobre a Estatística e a Psicologia na constituição do campo educacional". In: *Estatística e Sociedade*. Porto Alegre, n.1, nov./2011, p.127-148. Disponível em: seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade. Acesso em Set./2013.
- SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica P. "Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia". In: *Constelaciones – Revista de Teoria Crítica*. n. 2, Dez./2012. Disponível em: www.constelaciones-rtc.net/02/02_11.pdf. Acesso em Abril/2013.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação. LDB – trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro". In: *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. Rio de Janeiro. vol.14, n. 40, jan./abr./2009, p.143-155.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

- SPINELLI, Miguel. *Filósofos pré-socráticos: primeiros mestres da filosofia e ciência grega*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- THOMPSON, Edward P. "Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial". In: *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.267-324.
- WARDE, Miriam Jorge. "A estrutura universitária e a formação de professores". In: *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.20, p.127-153.
- WEBER, Max. "O espírito do capitalismo". In: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 2004, p.18-33.

REFERÊNCIAS DAS PESQUISAS QUE SÃO FONTE DE DADOS

- AGUIAR, Mara Rocha. (2003) *Noções de tempo no ensino de História e na formação de professores*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARATZ, Jaime. (2008) *O tempo histórico e sua apresentação pelos professores do Ensino Fundamental I*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal da Bahia.
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. (2009) *A intensificação do trabalho docente na escola pública*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade de Brasília.
- CONFORTO, Débora. (2006) *Da escola do hardware para a escola do software: o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- GARCIA, Joe. (2000) *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação: Currículo*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MARINHO, Cláudio. (2005) *O uso das tecnologias digitais na educação e as implicações para o trabalho docente*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Minas Gerais.

- MARTINS, André Férrer Pinto. (1998) *O ensino do conceito de tempo: contribuições históricas e epistemológicas*. Dissertação de Mestrado em *Ensino de Ciências*, da Universidade de São Paulo.
- MARTINS, Márcio André Rodrigues. (2009) *Projeto Civitas: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas – Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MENDES, Célia Maria Lopes. (2009) *Magistério: vocação ou sofrimento?* Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto – São Paulo.
- MOURA, Rosana Silva. (2007) *A experiência do ‘tempo do agora’, educação e reconhecimento social*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. (2006) *A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- PAULA, Flávia Anastácio de. (2008) *Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA, Flávio Januzzi da. (2007) *A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal de Minas Gerais.
- SILVA, Heitor Pereira. (2009) *Tempo e educação um estudo acerca das dimensões do tempo em confrontação com alguns desafios da educação escolar*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos-Pós Graduados em Educação, da Universidade Católica de Brasília.

OUTRAS LEITURAS SOBRE O CONCEITO DE *TEMPO* (ORGANIZADAS POR TEMAS)

Do estudo sobre o tempo realizado para esta pesquisa menciona-se as leituras, bem como os filósofos, cientistas e pesquisas que se destacam ao tratarem do assunto, quais sejam:

Estudos filosóficos. i) da cultura helênica antiga destaca-se Heráclito, Platão e Aristóteles (apud CHAUI, 2000; SPINELLI, 2003); ii) sobre os pensadores contemporâneos: Kant (1975), Nietzsche (1973), Hegel (apud MARCUSE, 1978), Heidegger (2005), Bergson (2006), Guyau (2010), Deleuze e Guattari (1997).

No que se refere às Ciências da Natureza. i) durante a Idade Média pode-se destacar Galileu e Newton (apud BAPTISTA, 2006; HAWKING, 1994); ii) da contemporaneidade os estudos de: Michelson e Morley, Einstein e Hawking (apud RUSSELL, 1981; HAWKING, 1994); dos estudos mais recentes coloca-se em evidência os registros sobre o Bóson de Higgs (apud GARISTO e ADARWAL, 2012).

Na área das Ciências Sociais destaca-se. i) sobre a Idade Média consultou-se: Crosby (1999) e Rossi (1992); e ii) sobre a contemporaneidade os pensamentos de: Marx (1996), Thompson (2002), Enguita (1989), Norbert Elias (1998), Bauman (2001).

Estudos específicos. i) acerca da *fisiologia humana* menciona-se o projeto de estudo de Jansen (2008) que faz um levantamento de pesquisas que investigam a percepção do tempo em relação à música; ii) acerca da história do relógio e dos calendários consultou-se Donato (1976).

Sobre estudos comparativos a respeito do tempo destaca-se. i) entre pensamentos filosóficos: Eliade (apud MARCUSE, 1972) e Kosch (2010); ii) e entre Filosofia, Ciências da Natureza e Ciências Sociais: Reis (1994). Ainda, destaca-se estudos que visam estabelecer relações teóricas entre a Filosofia e as Ciências da Natureza acerca do tempo elaboradas por Mead (1972), Prigogine (2008) e Whitrow (2005).

Além desses, há os referenciais teóricos que compõem o método científico pelo qual elaborou-se a presente pesquisa e que são apresentados ao longo do texto, os quais, também, reportam-se a questões sobre o tempo, a saber os pensadores da Teoria Crítica da Sociedade.

Obras consultadas.

ARGAWAL, Abhishek; GARISTO, Robert. "Next steps in the Higgs Boson hunt". In: *Scientific American*. Nature American Inc. New York. Set./2012.

Disponível em <http://www.scientificamerican.com/>. Acesso em mai./2013.

BAPTISTA, José Plínio. "Os princípios fundamentais ao longo da História da Física". In: Revista Brasileira de Ensino de Física. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006, v. 28, nº 4, p. 541-553.

Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/060213.pdf>

BAUMAN, Zygmunt. *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGSON, Henri. *Memória e vida*: textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática: 2000.

- CROSBY, Alfred W. *A mensuração da realidade: a quantificação e a sociedade ocidental, 1250-1600*. São Paulo: UNESP, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: 134, 1992.
- DONATO, Hernani. *História dos calendários*. São Paulo, Melhoramentos: 1976.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. In: *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GUYAU, Jean-Marie. *A gênese da ideia de tempo e outros escritos*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HAWKING, Stephen William. *Breve história do tempo: do "Big Bang" aos Buracos Negros*. Lisboa: Gradiva, 1994.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- JANSEN, Thenille Braun. "Percepção de Tempo: introdução a um projeto de pesquisa em neurociências". In: *XVII Encontro da ABEM*. São Paulo, 2008. Disponível em: www.abemeduacaomusical.org.br. Acesso em Abr./2012
- KANT, Immanuel. "Crítica da razão pura". In: *Coleção Os pensadores*. São Paulo: Abril S. A. Cultural, 1975.
- KOCH, Anton Friedrich. "Espaço e tempo em Kant e Hegel". In: *Revista eletrônica estudos hegelianos*. Ano 6, n.11, dez./2009, p.53-73. Disponível em: www.hegelbrasil.org/art4_57_73.pdf. Acesso em Abr./2012.
- MARCUSE, Herbert. *Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social – Introdução*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p.15-38.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Capítulos I, V, XIII. São Paulo: Victor Civita, 1996.
- MEAD, George Herbert. "Time". In: *On social psychology: select papers*. Chicago: The University of Chicago Press, 1972, pp. 328-341.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na época trágica dos gregos (1873)*. Trad. Rubens Torres Filho, in *Os Pensadores*, volume "Os Pre-socráticos". São Paulo, Ed. Abril S.A, 1973.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 2011.
- REIS, José Carlos. *Tempo, História e evasão*. São Paulo: Papirus, 1994.
- ROSSI, Paolo. *Os sinais do tempo: história da terra e história das nações de Hooke a Vico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- RUSSELL, Bertrand. *ABC da Relatividade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- SPINELLI, Miguel. *Filósofos pré-socráticos: primeiros mestres da filosofia e ciência grega*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- THOMPSON, Edward P. "Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial". In: *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p.267-324.
- WHITROW, Gerald James. *O que é tempo? Uma visão clássica da natureza do tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ANEXO I – Embates sobre o *tempo*

Acerca dos embates sobre o tempo menciona-se dois, um no campo das Ciências Sociais e outro das Ciências da Natureza, respectivamente.

***Trieb* e o futuro da civilização**

O primeiro refere-se à compreensão do termo *Trieb* utilizado por Freud acerca da ontogênese e filogênese das energias vitais humanas. Enquanto alguns autores entendem o termo como “instinto”, caracterizando as ações humanas distintas dos animais apenas em algumas capacidades naturalmente estritas aos homens e outras apenas com um desenvolvimento de grau mais elevado do que o daqueles, o que caracterizaria essas energias como substância imutáveis, outros autores compreendem o termo como “pulsão”, ou, “impulsos” indicando que são substâncias que podem mudar de acordo com as condições sociais que o homem organiza para si.

A discussão sobre o termo *Trieb* repercute, em certos aspectos, no entendimento sobre a história da civilização; se esta se configura como um *continuum* intransponível entre momentos de continuidades e rupturas que se assemelham a cada época datada em forma de convenções científicas, ou, se pode ir além do que se apresenta nas condições atuais; são discussões que buscam responder se a vida do homem é cerceada por um determinismo causal, ou, se é uma espécie livre, inclusive, das forças da Natureza.

O Éter e o Tudo

A respeito de um embate nas Ciências da Natureza, destaca-se a versão mais recente a respeito da natureza do tempo divulgada por Hawking (1994) que se propõe a uma “Teoria do Tudo” para “fornecer uma única teoria que descreva todo o Universo” (p.12). Esse cientista parte dos limites teóricos dos físicos que o antecederam, sendo o principal o que identifica deixado por Albert Einstein, quando este último se satisfaz em compreender as leis físicas da natureza dentro de uma perspectiva que não inclui o *princípio de incerteza*.

No centro dessas discussões sempre esteve o embate do componente que daria a ubiquidade do movimento da matéria, havendo, por um lado cientistas que refutavam tal característica da matéria, afirmando que esse princípio seria um vazio, o vácuo e, de outro lado, estudiosos que insistiam nesse componente como o éter, a quintessência da natureza. Newton já havia se colocado à dúvida de que era impossível a matéria bruta inanimada sobre uma outra matéria operar sem algum tipo de contato, como se a gravidade fosse inata aos corpos. As Leis de Newton caracterizam-se como os princípios da inércia, da dinâmica e da ação e reação, descrevendo, grosso modo, o movimento ondulatório absoluto da luz em relação à matéria.

No período em que Einstein divulgou sua teoria, uma busca estava colocada acerca da característica de ubiquidade do movimento da matéria: nos Estados Unidos, Albert Michelson e Edward Morley esforçavam-se em detectar aquele movimento ondulatório absoluto da matéria (geral, do planeta), por meio da identificação de um “éter estacionário”, componente por meio do qual seria constatada a fruição contraditória do todo. Em período próximo das últimas publicações dos “fracassos” desse experimento, uma vez que não se detectava elemento algum, Einstein divulgou sua teoria de modo que indicou que as explicações a respeito do tempo não incidiam sobre um único elemento causal, mas, de leis de movimentos intrínsecas e extrínsecas entre os objetos.

Em 1905, Einstein divulgou sua *teoria da relatividade restrita*, que, sucintamente, pode ser compreendida como a comprovação de que o tempo, considerado fora do campo gravitacional, não se apresenta da mesma maneira para cada um dos objetos (e sujeitos), sendo que a percepção da velocidade e da constatação do tempo deles é relativa à distância em que estão posicionados para um observador, ou, entre si; para a aceção temporal deve-se levar em conta a relatividade entre características espaciais particulares entre os objetos, portanto, esses são indissociáveis da matéria-espaco em que existem. Em 1915, Einstein divulga a *Teoria da Relatividade Geral*, uma extensão da primeira, mas, sobre ela não se faz necessário apreciar para a presente discussão.

Entende-se que a partícula denominada pelos físicos contemporâneos como Bóson de Higgs é mais uma parte do esclarecimento acerca dessas questões, embora, ao ser comprovada sua existência,

tenha sido refutada como partícula absoluta (a “partícula de Deus” como denominam os científicos que a estudam) como pretendiam os físicos até então. Essa partícula atua, de fato, como uma função oposta, complementar, a outros componentes e movimentos da matéria, mas, é composta de outros elementos (AGARWAL e GARISTO, 2012), o que indica que a saga pode continuar.

Nesses termos, as ponderações de Heráclito, Newton e Einstein continuam infalíveis, embora aparentemente opostas, acerca do tempo. Isso porque com o intuito de comprovar, ou, ir além do que esses pensadores postularam, os físicos contemporâneos continuam a persistir na busca pelo conhecimento sintético do todo e responder se há uma intencionalidade da natureza, o que indica a liberdade humana frente a si e à natureza.

Obras consultadas.

ARGAWAL, Abhishek; GARISTO, Robert. “Next steps in the Higgs Boson hunt”. In: *Scientific American*. Nature American Inc. New York. Set./2012.

Disponível em <http://www.scientificamerican.com/>. Acesso em mai./2013.

BAPTISTA, José Plínio. “Os princípios fundamentais ao longo da História da Física”. In: *Revista Brasileira de Ensino de Física*. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006, v. 28, nº 4, p. 541-553.

Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/060213.pdf>

HAWKING, Stephen William. *Breve história do tempo: do “Big Bang” aos Buracos Negros*. Lisboa: Gradiva, 1994.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica da teoria de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

ANEXO II – *Time's money*

A expressão “tempo é dinheiro” é comumente atribuída a Benjamin Franklin (1706–1790). Dentre suas obras e invenções ele, também, escreveu sobre economia, inclusive publicou “dicas” em como ser rico e tratar de dinheiro, tal como em *Poor Richard's Almanack*, publicado pela primeira vez em 1734.

Especificamente, a expressão citada pode ser lida em *Advice to a young tradesman*, carta escrita ao seu amigo A.B., em 1748, na qual escreve:

Remember, *time* is money. He that can earn ten shillings a day by his labor, and goes abroad, or sits idle, one half of that day, though he spends but sixpence during his diversion or idleness, ought not to reckon *that* the only spence; he has really spent, or rather thrown away, five shillings besides (FRANKLIN, 1856, p.87, grifos do original).

Parece interessante acrescentar que a afirmação feita por Franklin assemelha-se ao dito “o tempo é muito caro”, por Teofrasto (372–287 a.C.), que o teria inspirado (DANEMANN, 2008). Mesmo distinguindo, necessariamente, as situações em que foram expressas, tanto pelo cientista norteamericano, como pelo filósofo grego, em períodos históricos longínquos, ambas apontavam para o valor pecuniário atribuído ao tempo. Weber (2004), em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, delinea o tal “espírito” recorrendo a essas duas obras mencionadas de Franklin.

Ademais, tal expressão continua a ser firmada com pretensões de usar o tempo para adquirir riquezas.

Obras consultadas.

DANEMANN, Fernando Kitzinger. “Tempo é dinheiro”. In: Recanto das Letras. UOL, publicado em 05/02/2008. Código do texto: T847303. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/redacoes/847303>. Acesso em jul/2010.

FRANKLIN, Benjamin. “Contents. Advice to a young tradesman”. In: FRANKLIN, Benjamin; SPARKS, Jared. *The Works of Benjamin Franklin*. Michigan: Cleveland Public Library, 1856.

Disponível em: <http://archive.org/details/worksofbenjaminf09fran>. Acesso em mar./2013.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANEXO III – Apontamentos das dissertações de mestrado e teses de doutorado que serviram de fonte de dados para a pesquisa

Este anexo contém um quadro-sinóptico com os apontamentos das dissertações de mestrado e teses de doutorado que serviram de base de dados para a presente pesquisa, sobretudo, para a elaboração das categorias de análise.

Para uma melhor apreciação do quadro-sinóptico são feitos esclarecimentos sobre a organização dos registros a fim de orientar a leitura, quais sejam:

- “*P₁₁*”, registro na parte superior à esquerda, significa a referência numérica para identificação da pesquisa;
- Ao lado dessa referência encontram-se registrados os dados básicos de localização bibliográfica por sobrenome do autor/data da pesquisa;
- Abaixo dessa primeira linha, identificada por “Etapa de ensino/ Disciplina/ Segmento/ Método”, são feitos apontamentos das delimitações básicas da pesquisa como a etapa de ensino investigada pelo pesquisador, a disciplina específica investigada, se foi uma investigação sobre a rede pública, ou, privada de ensino (quando houver essa especificação) e o método de pesquisa utilizado. Sobre a “Etapa de ensino”, registra-se:
 - i) “Ensino Fundamental”, significa que todas as etapas e séries/anos foram considerados pelo investigador, isto é, tanto o Ensino Fundamental I composto pelos 1º ano, 1ª série/2º ano, 2ª série/3º ano, 3ª série/4º ano, 4ª série/5º ano, como o Ensino Fundamental II, composto pelos 5ª série/6º ano, 6ª série/7º ano, 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano;
 - ii) “Ensino Fundamental I”, ou, “Ensino Fundamental II” significa que todas as séries/anos dessas respectivas etapas foram investigadas pelo pesquisador;

iii) Quando se tratar de uma pesquisa em que o investigador analisa uma série/ano específica deixa-se explicitado entre parênteses.

A respeito da “disciplina” indica-se pelo nome da disciplina utilizada pelo pesquisador e sobre a “natureza administrativa” indica-se a rede estadual, municipal, ou, privada de ensino, bem como complementa-se com o nome da cidade em que foi realizada a pesquisa.

Sobre o “tipo de pesquisa” foram consideradas pesquisas produzidas por três tipos de técnicas, a saber:

- i) “Pesquisa teórica” é o termo utilizado para registrar pesquisas realizadas por meio de estudo estritamente teórico;
 - ii) “Pesquisa de campo” significa uma investigação *in loco* na escola, junto aos professores por meio de entrevistas, formulários e observações;
 - iii) “Pesquisa de intervenção” refere-se a pesquisas cujo objetivo do pesquisador foi o de propor inovações para a prática de ensino, seja por meio teórico, seja por meio de pesquisa-ação.
- Na linha discriminada por “objetivos da pesquisa”, são feitos registros pontuais sobre o que os pesquisadores apontam sobre os objetivos que nortearam seus estudos;
 - As “principais referências” referem-se aos principais referenciais teóricos que serviram de base para as investigações. Destaca-se que foram considerados os autores que receberam maior ênfase e serviram para explicitar os conceitos de *tempo*, *sociedade* e *educação*, de modo que nem todas as referências são mencionadas, apenas os teóricos mais citados pelos pesquisadores quanto a esses entendimentos. Cabe, ainda, mencionar que:
 - i) sobre o conceito de *tempo* foram consideradas as menções explícitas dos pesquisadores, bem como as que não se referem imediatamente ao tempo, cabendo interpretações para registrar os apontamentos;

- ii) sobre o conceito de *sociedade*, considerou-se as referências à economia, à política e/ou à organização social, privilegiando o que foi utilizado pelo pesquisador para produzir sua análise, ou, proposta;
 - iii) sobre o conceito de *educação*, foram consideradas referências utilizadas para definir as atividades do professor, ou, sobre a função da escola no que se refere ao trabalho docente;
 - iv) Ainda, cabe explicitar que, quando o pesquisador faz uso de muitos autores para explicitar seus entendimentos conceituais, é feito o registro pelo termo “miscelânea” seguido de uma transcrição que deixe explícita essa situação.
- Na linha “resultados” são discriminados registros sobre as considerações dos pesquisadores frente às suas constatações tanto ao longo da análise que produzem, como nas considerações finais, ou, conclusões a respeito de entendimentos caros à presente análise, quais sejam:
 - i) da “formação do professor” destaca-se menções sobre a formação inicial e a formação continuada;
 - ii) do “trabalho docente” registra-se os instrumentos de trabalho e as condições objetivas do trabalho, considerando as *tecnologias de informação e as avaliações internas e externas*, as práticas docentes no que se refere à *didática e ao programa curricular* e apontando a incidência do *controle do tempo da jornada de trabalho*;
 - iii) das “atitudes do professor” aponta-se acerca do comportamento, ações e reações dos professores quanto ao seu trabalho, especialmente, o que os pesquisadores constatarem, bem como consideram de atitudes contestadoras de resistência, ou, alienadas dos professores;
 - iv) das “sugestões do pesquisador” são registradas tanto as propostas explícitas dos estudiosos (no caso das pesquisas de intervenção), ou, propostas que deixam lançadas tanto ao longo do texto como nas considerações finais acerca do que analisam;

- Na última linha em destaque, identificada sob o termo “sobre o tempo”, são feitos apontamentos específicos a respeito do conceito de tempo adotado pelos pesquisadores, principalmente, sobre o que pontuam acerca do “tempo contemporâneo” e do que sugerem sobre “como deveria ser o tempo”, isto é, como ele deveria ser compreendido, ou, organizado;
- Explicita-se, também, que os trechos sublinhados entre aspas destacam citações literais extraídas dos textos, seguidas das páginas em que estão situadas nas respectivas pesquisas apreciadas. Além disso, cabe frisar que registra-se com o termo “não menciona” quando o pesquisador não faz menções sobre qualquer um desses assuntos destacados no quadro-sinóptico.

Quadro-sinóptico. Apontamentos das dissertações de mestrado e teses de doutorado (1998–2011) que compõem a amostra coletada do Banco de Teses da CAPES (2010–2012), utilizada como fonte de coleta de dados

P1 AGUIAR, Mara Rocha. (2003) *Noções de tempo no ensino de História e na formação de professores*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- História
- Rede pública municipal de ensino de Santos/SP
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

Discutir e propor um entendimento sobre o tempo, da perspectiva da História, a “diversidade cultural e temporal” entre diferentes culturas, constituindo-se, também, particularmente em cada sujeito (p.6).

“Propomos para a formação inicial dos professores, no lugar das periodizações, segundo o modelo único, que é eurocêntrico, as várias abordagens do conceito de tempo, segundo cada cultura específica” (p.12–13).

Principais referências

Tempo. Walter Benjamin

Sociedade. Karl Marx

Educação. Gimeno Sacristán

Resultados

Formação do professor. A formação do professor é “marcada pelo ensino positivista e pela presença nos currículos de periodizações estanques, (e) não contempla noções diversas de tempo histórico” (p.9).

Trabalho docente

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. a pesquisadora caracteriza os instrumentos e mecanismos de relações que medeiam a escola como delimitadores de um “tempo vivido, o tempo do computador e o tempo fragmentado”, relacionado à cultura da “informação” que condicionam os alunos e professores na tendência a uma realidade determinada por “um conhecimento sem reflexão, sem poder de compreensão sobre as coisas observadas e sem participação real nos acontecimentos, num duplo sentido, ilusão da consciência de seres que se tornam objetos” (p.54).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo de jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. Professores trabalham com temas e projetos, de modo que “possibilitam um trabalho que não se prende à rigidez das periodizações. Permite o ir e voltar na história, comparando e relacionando tempos e espaços diferentes” (p.73).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “tempo fragmentado (...) tempo do conhecimento virtual” (p.54).

Como deveria ser o tempo. “a construção da noção de tempo só é possível através de uma metodologia dialética” (p.49).

P2

BARATZ, Jaime. (2008) *O tempo histórico e sua apresentação pelos professores do Ensino Fundamental I*.
Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade
Federal da Bahia.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I (5º ano)
- História
- Rede pública municipal de ensino de Jacobina/BA
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

“Discutir como a idéia e concepção de tempo histórico é apresentada, representada, compreendida, apropriada e ensinada na disciplina História” (p.11).

Principais referências

Tempo. Miscelânea (finaliza com Agambem e Bachelard)

Sociedade. Não menciona

Escola. Karl Marx

“Em concordância com o escritor italiano, Giorgio Agambem, podemos afirmar que – antes de mudar positivamente o ensino/aprendizagem de História e o ensino em geral – é necessário que se mude a concepção de tempo. Recorrendo, ainda, a Marx, diria que antes dos docentes, em geral, educarem os seus alunos a transformarem a realidade, faz-se necessário que eles também se eduquem. E por fim, seguindo, mais uma vez, os passos de Bachelard, reafirmo que o tempo histórico, assim como o tempo em si, devem ser ensinados, porque o tempo é o que se sabe dele” (p.95).

Resultados

Formação do professor. “formações acadêmicas e a lugares formativos diversos” (p.81).

“Em meio a outras dificuldades enfrentadas pelas docentes e apontadas por elas, situam-se a falta de uma formação pedagógica continuada na disciplina em questão, e uma maior/melhor orientação por parte da coordenadora” (p.81)

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Além do livro didático, a professora Beatriz situou outra dificuldade no ensino de história” (p.81).

a.b) Avaliações internas. Nas avaliações de história, as professoras dão pouca importância ao tempo histórico, suas permanências e rupturas; destaca-se o conceito de “preconceito contra os negros” (p.86-87).

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo de jornada de trabalho. “Além do livro didático, a professora Beatriz situou outra dificuldade no ensino de história: a escassez de tempo dedicado às aulas de História, por ser apenas uma aula de 45 minutos por semana; de acordo com o depoimento, também, da coordenadora entrevistada” (p.81).

c) Didática e conteúdo curricular. “Na compreensão das professoras, o processo histórico apresenta-se diferente do ensinado na sala de aula aos alunos, pois ora elas entendem como rizomático ou em forma de espiral, quando não estão lecionando, mas, na sala de aula, apresentam-no como um processo linear e contínuo” (p.92-93).

Atitudes do professor

a) Resistência. Professoras são criativas aos trabalharem com História, produzindo materiais diversificados.

b) Alienação. “(…) grande resistência por parte das professoras em trabalharem com a longa duração, ou seja, com as estruturas das épocas (p.94). “Desse modo, ficou evidente que as professoras entrevistadas e observadas ainda estão

embasadas no tempo cronológico, linear e contínuo” (p.94).

“(…) uma verdadeira omissão das professoras com relação à dualidade permanência/mudança no processo histórico brasileiro” (p.94).

Sugestões do pesquisador. “É necessário, portanto, que as docentes pesquisadas voltem a construir a linha de tempo, com o objetivo de apresentar a duração de certos fatos e/ou estruturas históricas. Que seja feita uma aula baseada não somente no tempo cronológico (data); o qual deve ser utilizado apenas como referencial casual na análise e explanação” (p.94).

“Assim, evidenciou-se a necessidade urgente de uma formação continuada para essas professoras e os profissionais de Educação, especialmente no Ensino Fundamental, além do que é imprescindível chamar a atenção dos órgãos e instituições ligados ao Ensino Fundamental, no sentido de atualizarem os professores a respeito das novas noções de tempo histórico, disponíveis tanto nos PCN do Ensino Fundamental, como nas obras historiográficas contemporâneas. Somente, dessa maneira, estaremos ajudando os nossos alunos a se perceberem como seres históricos e verdadeiros cidadãos.” (p.95)

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “Segundo Braudel (Apud REIS, 2003, p.113), na vida moderna, as oscilações tornam-se mais rápidas, mas não são tão ameaçadoras, pois há uma classe que tem os meios para controlar os eventos. Essa classe até provoca eventos, impõe mudanças [...]. Uma classe que domina está mais interessada em mudar do que permanecer. Na realidade, ela realiza as mudanças para permanecer” (p.77).

Como deveria ser o tempo.

Deve-se considerar a “multiplicidade de tempos históricos” (p.82) do significado do tempo, isto é: dos “tempo objetivo e subjetivo” (p.28); “flecha e círculo” do tempo” (p.34); Tempo “contínuo e descontínuo” (p.36); Tempo “progressivo e regressivo” (p.38). “(…) o tempo é que se sabe dele” (p.95).

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I
- Todas
- Rede pública municipal de ensino do Distrito Federal (Escola Candanga)
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

“Prioriza o trabalho dos professores que atuam na rede pública do Distrito Federal há mais de dez anos quanto às suas percepções e significados em relação ao aumento e intensificação de suas atribuições profissionais, considerando que esses sujeitos acompanham as mudanças no processo educacional derivadas de outras demandas sociais, políticas e econômicas” (p.12).

Principais referências

Tempo. Edward Palmer Thompson

Sociedade. Karl Marx, Sadi Dal Rosso

Educação. Michael Apple, Ricardo Antunes, Dalila Andrade Oliveira.

Resultados

Formação. A proposta diferenciadora da escola é que reduz a jornada de trabalho em sala de aula “para que se dedique ao planejamento, participação no projeto político-pedagógico da escola, coordenação e formação no horário oposto ao atendimento” (p.72); 30% das horas de jornada de trabalho são destinadas a atividades fora da sala de aula.

Trabalho**a) Tecnologias**

a.a) Tecnologias de informação. “No Distrito Federal, nas séries iniciais – 1º ao 5º ano – são 5 horas diárias seguidas, de trabalho com crianças em idade entre seis e dez anos, em sala de aula, sem aporte de materiais pedagógicos, audiovisuais e espaços adequados à prática de esportes, artes, entre outras atividades lúdicas” (p.96).

“(…) a subutilização dos computadores e *internet* [pelos professores é utilizado] principalmente, para a confecção do relatório individual dos alunos a cada bimestre e da turma do início do ano, como processo avaliativo. (...) [e, também,] para a pesquisa e confecção de materiais para os alunos (...)” (p.125, grifos do original).

A respeito das tecnologias de informação, constata a pesquisadora que: “A habilidade para o uso de novas tecnologias também cobrada dos professores, assim como a aquisição de seu instrumento pessoal, são exigências naturalizadas nas práticas cotidianas e se juntam àquelas essenciais no ato pedagógico” (p.159).

a.b) Avaliações internas. “As horas extras em que os professores se dedicam ao preparo de materiais pedagógicos, planejamento e avaliação nem sempre são consideradas como horas trabalhadas” (p.12).

“(…) a avaliação dos alunos passou a ser feita por meio de relatórios feitos pelos professores com a participação da comunidade. (...) [e] constata a pesquisadora que o tempo destinado às avaliações é insuficiente (p.72 e p.125).

a.c) Avaliações externas. A respeito da avaliação escolar, constata a pesquisadora: “As professoras demonstram resistência e contrariedade às regras de avaliação e classificação dos alunos elaboradas pela Secretaria de Educação” (p.151).

b) Controle do tempo de jornada de trabalho. “O estudo aponta que a intensificação deriva de demandas institucionais, entre elas, transformações sociais na cultura e na família; participação na gestão da escola; novos arranjos pedagógicos criados na escola pública; desdobramentos na política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (...); tempo insuficiente para a realização das tarefas; exigências burocráticas e cobranças da Secretaria de Educação;

atendimento diferenciado e individualizado aos alunos em suas especificidades de aprendizagem. Pode-se destacar, além disso, situações de intensificação individual, formação continuada decorrente das novas demandas da profissão; cuidados voltados para a segurança dos estudantes; níveis de afetividade com os alunos; planejamento prescrito pela Secretaria de Educação; divergências em relação às concepções de avaliação dos alunos; a busca de novos conhecimentos sobre a aprendizagem, de novas metodologias e de novas habilidades para realizar o trabalho pedagógico” (p.6).

A respeito do trabalho dos professores realizado por atividades além da sala de aula, da seguinte afirmação de uma das professoras entrevistadas: “[P7] (...) Então se você não tiver sempre em dia, sempre correndo atrás, sempre agilizando... E você não pode deixar o tempo passar não. Você tem que ser ágil”, a pesquisadora constata: “A imagem da escola dinâmica, ativa, participativa que permeia o ideário propagado em horário nobre pelos telejornais e pela imprensa em geral como sinônimo de escola de qualidade, implica, necessariamente, em esforço sobre-humano de toda comunidade escolar, especialmente dos professores e da equipe pedagógica” (p.86).

c) Didática e conteúdo curricular: Não menciona.

Atitudes do professor

a) Resistência. “Apple (1995) denomina ‘diversificação de habilidades’ no trabalho docente o que os sociólogos chamam de multifunção ou polivalência no trabalho fabril” (p.100).[...] “O fato de ter de planejar e executar diferentes atividades ao mesmo tempo é apontado pela professora como elemento de fadiga e exaustão”. (p.120).

Após perceberem que os alunos e professores haviam sido convidados para participar de um evento “para fins de promoção política, e elas se sentiram ‘usadas’ para a propagando do Governo do Distrito Federal”, do que foram gerados desentendimentos entre a “equipe pedagógica” e os professores, a pesquisadora constatou que: “esse desentendimento entre os sujeitos da comunidade [escolar], provocado por agentes da administração exteriores à escola, gerou conflitos e desconfianças entre os membros da comunidade e evidencia como são díspares as noções e os sentidos atribuídos à participação” (p.91).

b) Alienação.

A respeito de professores que trabalham com contrário temporário, constata: “Portanto, pode-se afirmar que as professoras com contrato temporário, por se sentirem inseguras no emprego, sentem-se mais pressionadas para participar das inúmeras atividades da escola e, por isso, são vistas pela direção como mais ativas, criativas, cooperativas no trabalho em equipe” (p.84).

A respeito da Jornada Ampliada, uma ampliação da jornada de trabalho para o preparo das atividades pedagógicas, a pesquisadora constata que, na visão de uma das professoras [um das sete entrevistadas]: “a intensificação do trabalho ocorre por responsabilidade das próprias professoras, que sentem-se insatisfeitas com o trabalho desenvolvido e procuram ‘mais coisas’ para complementar os afazeres. (...) Ela enxerga a jornada [ampliada] de forma positiva, como um benefício alcançado pela categorias, mas ao mesmo tempo, percebe que o tempo continuou insuficiente para a realização de seu trabalho” (p.96).

“As professoras vivem a contradição imposta pelo trabalho, pois reconhecem os resultados na aprendizagem das crianças, principalmente aquelas que necessitam de atenção especial, como também consideram como momento oportuno e singular a avaliação dos alunos. Ao mesmo tempo, são sujeitas a uma organização racional, produtivista, que lhes exige um envolvimento mais consensual, mais participativo, que além de seu tempo e energia, alcança também sua consciência, sua subjetividade” (p.121).

Ao questionar as professoras acerca da suficiência do tempo de jornada de trabalho, a pesquisadora constata que todas as professoras observam que esse tempo não é suficiente. Registra a resposta de uma das professoras entrevistadas nos seguintes termos: “[a professora é contraditória, pois,] ela afirma e reafirma várias vezes que é capaz de fazer seu trabalho, e explica que precisaria de *mais tempo* apenas para elaborar e executar outras atividades com seus alunos. No entanto, em seguida ela reconhece que o tempo de trabalho é insuficiente para pensar, planejar o seu trabalho, assim como para conhecer melhor os alunos em suas individualidades” (p.144, grifos do original).

Sugestões do pesquisador. “O trabalho docente, por sua relativa autonomia, por suas relações pessoais possibilitarem a (re)construção e transformação do conhecimento e da criação e recriação dos sujeitos envolvidos pode alcançar o sentido do trabalho como elemento humanizador. No entanto (...) [há] um fator impeditivo para que esse processo de criação e humanização se estabeleça por meio do trabalho docente: a intensificação” (p.154).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “Poder-se-ia dizer que a forma de conclusão privilegiada pelos gestores e o poder público instituem um valor ao tempo, o valor do capital (Thompson, 1991). Na escola pública estão presentes ritmos, ciclos, fases e tempos incompatíveis com a jornada e, desse modo, esse trabalho [docente] tornou-se avultado, doloroso, produz desgaste físico e mental. Não que o tempo seja curto: os afazeres abundam. Todas as professoras entrevistadas demonstram dificuldades em relação ao tempo.”(p.142)

Tomando por referência Edward Palmer Thompson, a respeito do que o autor indica sobre o controle das atividades de trabalho por meio do relógio e não mais por tarefas constata que: “Nas atividades laborais recentes, percebe-se, em certa medida, a volta da regulação do trabalho tendo por referência as tarefas a serem executadas. (...) As professoras apontam, em suas falas, elementos que fazem referência a essa percepção de que o sentido do tempo de trabalho extrapola o horário estabelecido pelas jornadas constituídas na legislação trabalhista e na carreira do magistério” (p.147).

Como deveria ser o tempo. Não sugere.

P4

CONFORTO, Débora. (2006) *Da escola do hardware para a escola do software*. o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental
- Todas
- Rede pública municipal de ensino de Porto Alegre/RS (Escola Cidadã)
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo problematizar “a relação escolarização–tecnologia no contexto de um cenário social que emerge na hegemonia tecnológica digital das redes de informação e comunicação, para que se tornem evidentes as configurações de tempo e espaço forjadas no palco de uma proposta de organização da escola pública municipal [de Porto Alegre/RS] que, ao reorganizar tempo e espaços escolares, marca a saída do modelo da escola seriada e a entrada da escola por ciclos de formação e autoriza uma forma de escolarização que coloca de forma oficial a materialidade e os saberes da informática educativa. (...) A partir dessa faceta condicionante e não-determinista da relação escolarização–tecnologia, *tempos e espaços para colonizar* são problematizados a fim de fazer emergir, na mesma intensidade, *tempo e espaços para fruir*, para deixar espriar a sensibilidade e a interação humanas, para potencializar o aprendizado e a aquisição dos saberes” (p.6, grifos do original).

Principais referências

Tempo. Norbert Elias, Alberto Melucci

Sociedade. Margaret Wertheim, David Harvey, Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Pierre Lévy

Educação. Alfredo Veiga–Neto, Julia Varela

Resultados

Formação do professor. “Com a prática de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no jogo do presencial e não-presencial, a qualificação docente era potencializada pela flexibilidade do tempo e do espaço” (p.259).

Da formação continuada do professor promovida à distância, a pesquisadora observa: “O professor capacitava-se para o pensar e o agir no cenário da sociedade do controle, pois, mesmo distante do olhar do professor presencial, aprendia a se expor, a cumprir prazos, a seguir agendas e cronogramas, auto-organizar-se e a autoavaliar-se. (...) essa autodisciplina que necessita ser contruída para corresponder ao perfil *online*” (p.267, grifo do original).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “(...) as tecnologias de informação e comunicação têm sido apresentadas como o reino perfeito, um quase paraíso reconstruído num formato secular e tecnologicamente sancionado nos portais eletrônicos .com, .net e .edu. O espetáculo da Informática Educativa, na quase idolatria ao computador, explora o enredo salvacionista e a narrativa mágica para a crise na Educação. (...) Discutindo sobre a premência de reformar a escola [no X Seminário Nacional de Educação promovido pela Secretaria de Educação de Porto Alegre] – pela utopia da eliminação dos currículos, dos horários, do ensino presencial –, o espetáculo apresenta seu enredo e faz lembrar a fala quase profética de Deleuze: “[...] tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de sua liquidação” (p.16, grifo do original).

“Mas, para o fazer pedagógico, a pílula mágica chamada computador não se apresentava em dose suficiente, uma vez que todos não podem estar ao mesmo tempo no ambiente informatizado. (...) Contudo, não há como negar, com a

chegada de novas tecnologias de informação e comunicação na escola, abrem-se novas possibilidades para tecer laços sociais e instituem novos espaços para a construção de um coletivo cada vez mais inteligente” (p.25).

“A atividade cognitiva era remodelada pela mediação digital, pois a escrita deixava de depender da motricidade altamente refinada da mão para a construção laboriosa de cada letra, frase, parágrafo. (...) [passa-se, segundo a autora referendada por Lévy, para] a superação da primazia da interação sensório-motora para deixar lugar à sensório-simbólica. (...) Escrever e reescrever pela interface computacional possibilitaram que seus autores realizassem, de forma mais tranquila, até mesmo mais prazerosa, uma fundamental ação em processo de escrita” (p.287).

a.b) Avaliações internas. “A avaliação ao colocar o aluno como parâmetro de si mesmo, dispensava o boletim e a nota, a medida quantificável e impessoal, para colocar em seu lugar o Dossiê, o diário de bordo para o registro do percurso de aprendizagem, não para comparar o aluno com uma medida arbitrária, mas, para registrar seus avanços, suas dificuldades, de forma global, nas dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (p.194). (...) Avaliar era o verbo conjugado de forma coletiva na Escola Cidadã por Ciclos de Formação. A avaliação participativa, flexível e reflexiva, operava em diferentes temporalidades – contínua, permanente, em todas as faixas etárias – e sob diferentes espacialidades – na sala de aula, no Laboratório de Aprendizagem, no Ambiente Informatizado, na Sala de Integração e Recurso, na família, no conselho participativo, com todo e por todo coletivo escolar” (p.195).

A pesquisadora, ao analisar os princípios da Escola Cidadã de trabalhar “a” diferença “pela” diferença, identifica: “A dificuldade em trabalhar com a diferença tem fortalecido uma discursividade que defende ambientes educacionais organizados em torno de grupos relativamente mais homogêneos. Da seriação, por perfil cognitivo, para os ciclos de formação, por idade, muda-se o critério central, mas a lógica de organização de grupos ainda segue o desejo de uma homogeneidade explícita ou, quando muito, de um pluralismo tolerante” (p.259).

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “A participação nas redes e nos fluxos forjados pelas redes digitais de informação e de comunicação potencializa a vigilância contínua” (p.99).

“Os saberes psicológicos e pedagógicos deslocaram as práticas pedagógicas coercitivas e instituíram uma refinada organização para flexibilizar o tempo e o espaço escolares e adaptá-los à normatização dos estágios do desenvolvimento humano. (p.159) (...) O sistema de regulação espaço-temporal no edifício escolar passava a operar com máxima flexibilização do tempo e do espaço. A sala de aula passava ser configurada pela mesma lógica produtiva da empresa: grupos e equipes de trabalho, líderes, transitoriedade e alternância de papéis” (p.161).

c) Didática e conteúdo curricular. “Por meio de práticas pedagógicas centradas no princípio do aprender a aprender, passava-se, progressivamente, a colocar na mão do aluno o controle de sua aprendizagem, o saber autoavaliar-se, autocorrigir-se, autodisciplinar-se [de modo que a realidade e seus verdadeiros interesses tornavam-se distantes deles]” (p.159).

“Com a interdisciplinaridade, a flexibilidade imprimia sua marca na organização curricular sintonizando-a aos discursos em prol da totalidade, a solução pela via pedagógica para buscar a unidade perdida. (...) Essa personalidade em formação no espaço-tempo escolar inscreve-se (...) na lógica de um exercício de poder cada vez menos visível, mais capilar, mais microscópico, que se incorpora em formas de socialização e em modos de educação específicos, frente ao corpo-segmento do poder disciplinar” (p.160). “O ato educativo na escola por Ciclo de Formação, ao mesmo tempo em que tornava público o fazer pedagógico do professor regente pela ação do [professor] itinerante, projetava uma ação para o processo ensino-aprendizagem essencialmente individualizada” (p.183).

“Conhecimentos, anteriormente válidos – Tabela Periódica, Fórmula de Báskara, Teorema de Pitágoras, Regras Gramaticais, Classificação dos Seres Vivos, entre tantos outros – tornaram-se estranhos saberes, conhecimentos que muito pouco têm a dizer sobre fenômenos que passavam a estruturar o currículo na periferia de Porto Alegre. (...) A organização do currículo e do conhecimento pelo Complexo Temático [temas abordados de acordo com as necessidades da comunidade em torno da escola] provocou a evaporação de um fazer pedagógico que tradicionalmente tinha dominado o tempo e o espaço escolares. (...) e passam a ser interpelados por ‘uma pluralidade de reivindicações heterogêneas do conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado’” (p.192).

Atitudes do professor

a) **Resistência.** Não menciona

b) **Alienadas.** “Quando a escolarização impõe ao professor uma prática distante da tradicional missão de transmitir saberes historicamente construídos pela humanidade, a ação pedagógica no ambiente informatizado constrói inusitados tempo e espaço para domesticação” (p.243).

“Os apelos excessivos do mundo imagético têm potencializado a formação de sujeitos com curta concentração, moldados pela utopia da aprendizagem lúdica e do pouco esforço, impulsionando seu ingresso na cultura da impaciência e a volatilidade” (p.282).

“O deslocamento da escola do hardware para a escola do software revela a proximidade dos atuais processos de escolarização com práticas desenvolvidas na esfera produtiva da espetacular sociedade do controle” (p.309).

Sugestões do pesquisador. “O surgimento de tecnologias intelectuais digitais aponta para condições de possibilidades que podem ser interpretadas, desviadas ou negligenciadas. Os diferentes autores sociais podem ditar diferentes significados para a mesma tecnologia a fim de modificar ou inventar um sentido, estabelecendo novos usos e significados sociais, para possibilitar a vivência de novos tempos sociais e individuais” (p.47)

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “Os sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informação, associados às racionalizações e à velocidade das redes de distribuição de mercadorias e o rompimento das barreiras espaciais pela densidade das redes de comunicação e de transporte são os acontecimentos que forjam a sensação do encolhimento do mundo e da perda do sentido de passado e futuro, imprimindo no homem contemporâneo a percepção da compressão espaço-temporal” (p.20).

“O tempo que a que a cultura moderna imprime é o tempo medido pela máquina, e o relógio, como aponta Melucci, sua máquina por excelência. (...) [Há uma ‘orientação finalista do tempo’ que] organiza um modelo de representação da experiência da temporalidade à qual todo o planeta se submeteu. A figura linear do tempo assume seu sentido final pra em termos religiosos, ora em termos de progresso. [Deposita-se os desafios e incertezas ora para a religiosidade, ora para a racionalidade, mas,] em ambas as respostas, colocamos no futuro o sentido do presente” (p.43-45).

“A modernidade imprimiria como sua marca o efêmero, o fragmentário, o contingente e, em meio a um processo de *destruição criativa*, seguiria sua trajetória guiada pelos ideais de razão, civilização e de direitos universais, instituindo novas temporalidades e espacialidades, forjando outras experiências para o corpo individual e coletivo, inventando novas possibilidades e perigos para a humanidade” (p.87, grifo do original).

Como deveria ser o tempo.

“O *tempo e o espaço para fruir* foram projetados com a valorização da técnica, não pela fascinação cega e pela supremacia das ferramentas tecnológicas, mas na possibilidade de abertura de um campo de ação em potencial para o processo da inteligência coletiva (Pierre Levy) e de confecção do laço social” (p.224, grifo do original).

“(…) Ao historicizar as diferentes percepções espaço-temporais, promovi uma importante articulação com o objeto da pesquisa: tempo e espaço não podem ser compreendidos como sendo independentes da ação social” (p.302).

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Todas, o que inclui o Ensino Fundamental
- Todas
- Não menciona
- Pesquisa teórica

Objetivos da pesquisa

“(…) compreender o conceito de interdisciplinaridade, utilizando um modo de investigação interpretativa, hermenêutica; (...) além de investigar interpretativamente o conceito de interdisciplinaridade segundo a perspectiva de seus próprios textos, recorro a alguns modos de compreensão que tem permeado minha linguagem e história pessoal ao longo de muitos anos de formação acadêmica, pesquisa e prática pedagógica. (...) Entre os principais avanços obtidos por esta investigação, destaca-se o desdobramento de uma temporalidade para a dinâmica da interdisciplinaridade.” (p.1)

“Pretendo explorar as possibilidades da Hermenêutica para oferecer um modo de investigação, através de seu modo de compreensão e atitude” (p.41).

Principais referências

Tempo. Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger, Guilles Deleuze

Sociedade. Michel Foucault

Educação. Ivani Fazenda, Ivor Goodson

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. Não menciona.

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. A disciplina implica em contradições; na escola “as disciplinas apresentam-se como matérias padronizadas” (p.58); todavia o currículo “engendra o tipo de disciplinaridade e fragmentação que ali se observa [na escola]” (p.73).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador. Propõe a interdisciplinaridade como “a passagem da subjetividade para a intersubjetividade” (p.18).

Para isso é preciso orientar a linguagem, pelo “princípio do distanciamento. o que é interpretado precisa ser objetificado, isto é, visto como algo em si mesmo (...) o que inclui a transcendência do significado” (...) propiciando a “articulação entre o passado e o presente” (p.34-36).

A interdisciplinaridade propicia a integração entre conteúdo e conhecimento, de modo que um currículo integrado propicia a concomitância da “vida cotidiana e das experiências vividas” (p.69); “a interdisciplinaridade também se relaciona às questões da divisão do conhecimento, pois representa um esforço para superar o estado de fragmentação

produzido por aquela divisão. (...) No entanto, não visa acabar com a disciplinaridade”, de modo que a interdisciplinaridade efetiva um “paradoxo conceitual” (p.73-74) (...) “a.interdisciplinaridade tem (...) a função de criar perspectivas de paradoxos”.

“É incompatível, portanto, com uma atitude interdisciplinar, uma consciência alienada de si mesma, um conhecimento desconectado de um todo, uma prática pedagógica ‘descontetualizada’, e um entendimento das finalidades da educação desprovido de um sentido mais amplo de desenvolvimento humano, por exemplo” (p.83).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

O “tempo” vem dos termos gregos *têmnō* que “significa uma divisão e medida”, *chronos* um “tempo que se reveste de todas as coisas” e *kairós* entendido como os “fios de uma ‘borda desfiada’ de um pedaço de tecido” (p.99-100).

Como deveria ser o tempo.

Baseado em um “desdobramento de uma nova temporalidade [a do tempo “kairótico”] para a dinâmica da interdisciplinaridade” (p.1), de modo que é sugere a necessidade de “rever a própria noção de temporalidade que informa processos de conhecimento e interdisciplinaridade” (p.99).

P6

MARINHO, Cláudio. (2005) *O uso das tecnologias digitais na educação e as implicações para o trabalho docente*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Federal do Minas Gerais.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Redes pública municipal e privada de Belo Horizonte/MG
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

Visa “possibilitar uma análise que contribua para os educadores entenderem a maneira como estão sendo “integrados” a uma organização sociocultural, designada por alguns como “sociedade da informação” (LEVY, 1999) e por outros como reestruturação produtiva do sistema capitalista (APPLE, 1995)” (p.11).

Principais referências

Tempo. Pierre Lévy, Michael Apple

Sociedade. Karl Marx

Educação. Michael Apple, Mariano Enguita

Resultados

Formação do professor. “a partir da disseminação de escolas sob a responsabilidade do Estado, retira-se a educação do âmbito do privado, sendo alçada à questão público-estatal. Isso foi acompanhado pela expressiva demanda por ensino público e por necessidade de se formar professores. (...) [e] está relacionado diretamente às questões de classe social e relações de gênero” (p.25). Atualmente os professores se apresentam “com pouca qualificação e pouco controle sobre o seu trabalho” (p.28).

“Os professores têm uma jornada de trabalho que, às vezes, o impossibilita de continuar seus estudos” (p.47).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Essas tecnologias tanto podem ser usadas para controlar o trabalho docente, tornando mais fortes os sinais de proletarização dos docentes, contribuindo para a sua precarização e perda de autonomia, como para tornar o trabalho docente mais fácil, criativo e eficiente” (p.11-12). “Tal intensificação do uso de TDs nas escolas está ligada a um processo de reestruturação econômica capitalista que usa a informática e outras tecnologias como suporte de controle de suas atividades em vários ramos da economia. A internet é a expressão clara dessa reestruturação capitalista que vem crescendo num ritmo mais acelerado do que as mídias anteriores, como o rádio e a televisão. Na escola, o uso da TV e do rádio com finalidades educativas não despertou tanto interesse quanto atualmente os computadores o fazem”(p.13).

“Nessa perspectiva, o uso das TDs na escola pode ser analisado sob dois pontos de vista. O primeiro refere-se à incorporação pela escola de algo que já foi assimilado pela sociedade para aperfeiçoar o processo de transformação da natureza e os fluxos de informação e conhecimento. Dessa forma, a escola deve também se apropriar das TDs, a fim de melhorar o resultado do seu trabalho, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem para a formação de um cidadão crítico e consciente. O segundo ponto de vista, embora ligado ao primeiro, diz respeito à escola como lugar de preparação do cidadão para o uso dessas tecnologias. Nesse caso, a instituição escolar assume o papel de garantir ao cidadão o direito à alfabetização digital, condição indispensável para a conquista de um posto de trabalho numa sociedade carente de postos de trabalho” (p.155).

“A utilização das TDs pode ser vista como instrumento de valorização do trabalho docente, visto que pode render

melhores resultados” (p.154).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho.

Os professores têm uma jornada de trabalho que, às vezes, o impossibilita de continuar seus estudos.” (p. 47).

“Verificamos que a questão da autonomia e do controle é vista de forma diferenciada entre os professores da rede pública e os da rede privada” (p.121). Sobre isso, registra-se duas citações que representam as falas dos professores entrevistados pelo pesquisador: “Não. Até hoje não houve nenhuma relação de cerceamento, de limitação. O único problema é a disponibilidade de tempo e de equipamentos, o ideal seria cada aluno ter o seu e o professor ter mais tempo pra trabalhar, todos os recursos que a máquina oferece, mas perda de autonomia, até hoje não (Professor da rede pública). (...) Acho que o professor perde autonomia na medida em que a gente vai sendo exigido cada vez mais trabalhar com a informática A autonomia nossa vai sendo limitada pelas próprias ferramentas, porque tem gente que está achando que o computador é a panacéia do ensino e não é meleca nenhuma. Ela vai sendo corrompida, diminuída na medida em que você vai ficando dependente desse negócio (Professor da rede privada) (p.121-122).

c) Didática e conteúdo curricular: “identificamos três dimensões do uso das TDs no processo de trabalho docente: no planejamento das aulas pelo professor, como mediadoras do processo de aprendizagem; no laboratório de informática e na relação institucional entre professor, escola, pais e alunos” (p.151).

Atitudes do professor.

a) Resistência. O pesquisador constata resistência por parte dos professores para o uso de tecnologias de informação e supõe que seja devido: “a resistência pode estar associada à insegurança; ao medo de danificar equipamentos de custo elevado; à dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor; ao preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização; ao potencial das tecnologias como geradoras de subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis; ao receio da multidisciplinaridade, que, literalmente, invade a sala de aula e a acomodação pessoal e profissional” (p.49).

“O professor é um ser histórico, um pesquisador, um investigador que detém o conhecimento. Isso o torna um profissional reflexivo, que altera constantemente tanto sua forma de trabalhar como as ferramentas utilizadas. Por isso, ainda que haja, por parte das escolas privadas, intencionalidade de limitar sua autonomia, há um contínuo processo de resistência” (p.125).

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador. “Entretanto, como tudo é contraditório no capitalismo, não podemos enxergar a introdução de novas Tecnologias Digitais apenas como uma imposição desse sistema, mas também como um direito à cidadania e a todo tipo de linguagem e, ainda, como forma de aprimoramento docente” (p.34).

“Por fim, a inclusão dos professores no mundo digital é, ao mesmo tempo, uma das condições gerais de produção do sistema capitalista, mas também um direito dos trabalhadores em educação, como forma de apropriação de um conhecimento produzido socialmente” (p.42).

“Para Ramal (2002, p. 191), o professor na cibercultura atua como arquiteto cognitivo e como *dinamizador da inteligência coletiva*, que executa suas atividades profissionais de maneira nova e cria outras situações de aprendizagem com o uso da Tecnologia Digital” (p.45).

“Para a melhoria do trabalho escolar, devem ser reservados espaço e tempo para a formação continuada dos professores, mediante a participação em seminários e congressos, a aquisição de novo material pedagógico e a realização de encontros regulares. Esse processo de formação continuada já está acontecendo em algumas escolas brasileiras, nas quais o papel do professor vai muito além de ministrar aulas, como na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Os professores têm uma jornada de trabalho que, às vezes, o impossibilita de continuar seus estudos. Por isso, no processo de formação, deve ser assegurado a todos os professores o direito à formação em serviço, referindo-se à participação em palestras, seminários, cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado” (p.47).

“A mobilização dos professores em torno da sua formação profissional para lidar com as Tecnologias Digitais pode

resultar em redes integradas de conhecimento, que se multiplicam baseando-se na formação dos próprios professores” (p.48).

“Nesse processo, pode ocorrer a resistência para o uso de novas tecnologias que impliquem uma mudança no processo de trabalho. A estratégia viável para vencer a resistência é apresentar ao professor formas de utilização do computador e da internet que potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Somente o discurso que valoriza o computador como recurso didático-pedagógico, como algo que representa o moderno, não é suficiente para que o professor se aproprie dessa nova tecnologia” (p.49).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“a uma organização sociocultural, designada por alguns como “sociedade da informação” (LEVY, 1999) e por outros como reestruturação produtiva do sistema capitalista (APPLE, 1995)” (p.11).

“Já Nascimento (2002, p. 45) acrescenta que, [...] ao possibilitar a conexão com vários mercados financeiros mundiais, os computadores estão desenvolvendo mais do que uma função de calcular, eles alteram o próprio entendimento do homem do que seja espaço e tempo. O tempo passa a ser instantâneo entre as ações compreendidas, mas o espaço não tem mais importância” (p.35).

Como deveria ser o tempo.

“Portanto, refletir sobre o uso das TDs na educação nos remete a várias possibilidades de análise, leva-nos a pensar sobre direitos dos cidadãos ao acesso de informações, sobre o papel da tecnologia na sociedade atual e os interesses do capital internacional, sobre as mudanças na forma de pensar e de agir das pessoas e o surgimento de novas relações sociais, econômicas e políticas, entre outras” (p.35).

P7 MARTINS, André Férrer Pinto. (1998) *O ensino do conceito de tempo*. contribuições históricas e epistemológicas. Dissertação de Mestrado em *Ensino de Ciências*, da Universidade de São Paulo.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Redes pública municipal e privada de Belo Horizonte/MG
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

“Delinear uma concepção de ciência (...) [por meio de um] ‘exercício epistemológico’ [que] visa também ‘problematizar’ certas visões de ciência, explícita ou implicitamente presentes em textos didáticos e, portanto, nas salas de aula (p.13) (...) emergindo disso nossa opção por uma educação dialógica e libertadora, da qual se depreende, entre outras coisas, a relevância da história da ciência sob diversos aspectos. Fundamentando nossa perspectiva, aborda-se o conceito de *tempo*, de extrema importância no âmbito da física, resultando na construção de um texto, destinado preferencialmente a professores de ciências, a partir da *re*-leitura de uma pesquisa histórica sobre esse tema” (p.3).

Principais referências

Tempo. História da Ciência
Sociedade. Thomas Kuhn, Gastón Bachelard, Paul Feyerabend
Educação. Paulo Freire

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. Não menciona.

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Observa que o trabalho docente é condicionado “por uma série de motivos: os baixos salários dos professores, que os obrigam a uma jornada excessivamente longa de trabalho; a corrida para os exames vestibulares; a política editorial de livros didáticos, entre muitos outros” (p.56).

c) Didática e conteúdo curricular. O autor identifica uma maneira “tradicional” e “dogmática” de ensinar ciências, evidenciando o “livro didático”, que propagam uma “educação a-histórica, excessivamente formal, onde o conhecimento científico é apresentado como algo monolítico” (p.54).

“Esse dogmatismo, entretanto, acentua e é acentuado por uma prática pedagógica caracterizada pela *fragmentação*” (p.70, grifos do original). Contudo, destaca a importância da “disciplinaridade” para estabelecer os limites do conhecimento.

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. O conhecimento das ciências nas escolas é baseado em uma “*concepção metafísica do conhecimento*” [sob a qual, tendo por referência Paulo Freire, afirma o pesquisador] resulta uma tradição pedagógica fundada na ideia de transmissão de conteúdos, na qual o ‘saber acumulado’ é transmitido da fonte do saber (professor) até a fonte da ignorância (o aluno)” (p.57, grifos do original).

Sugestões do pesquisador.

Tendo por referências as considerações de Thomas Kuhn acerca do rompimento paradigmas, afirma o pesquisador: “A

‘adesão’ a um paradigma, assim como a própria prática da ciência normal que dele decorre, embora sejam por um lado processos individuais, por outro são também *coletivos*, pois ocorrem no seio de uma ‘comunidade científica’”. (p.19, grifos do original).

O autor de destaca a respeito das distintas correntes filosóficas e científicas, tendo por referência Bachelard, de que “cada uma [esclarece] apenas uma parte do conceito” (p.28).

Traçando contingências entre as teorias de Kuhn e Bachelard, sugere o autor: “Chamamos a atenção, nos parágrafos anteriores, para a continuidade existente *apesar* das rupturas, para a sutil continuidade entre paradigmas incomensuráveis, que pode variar de intensidade e natureza (conceitual, ontológica, forma-matemática etc). Haveria ainda espaço para falarmos em outro tipo de continuidade, presente nos períodos de ‘calmaria’ representados pela prática da ciência normal. Essa seria um tipo explícito de continuidade, é a própria *articulação* do paradigma. É, mais apropriadamente, um *continuísmo*. É essa continuidade que Kuhn caracteriza como um aspecto *cumulativo* da ciência normal” (p.32-33, grifos do original).

“Propõe-nos o autor (Feyerabend) uma *epistemologia anárquica*, em contraposição às ‘metodologias que se prendem às regras e à ordem’. (...) Consequentemente, não há uma maneira *racional* de criticar um cientista que se apegue a teorias ‘velhas’. Tampouco podemos *descartar*, por meio de qualquer padrão, novas teorias que surgem. Somente a *proliferação de teorias* é benéfica à ciência” (p.40, grifos do original).

O pesquisador destaca algumas considerações científicas que fundamentam sua proposta, quais sejam:

“1º) A importância da *história da ciência* para a epistemologia, em geral e para o ensino de ciências, em particular (p.47) (...) 2º) A importância do *estudo epistemológico* para a formação dos professores, sejam eles cientistas, pesquisadores em ensino de ciências, ou educadores atuantes nos diversos níveis de ensino” (p.48, grifos do original).

“O conhecimento, portanto, não é algo *acabado, estático*, mas em constante *transformação*. Sua principal característica do *movimento, o devir*: A dialética irá pressupor a ação do ser humano transformando o meio em que vive: o homem como *agente da cultura*, como sujeito da realidade em que *investiga*. Mas a ação do homem *modifica* a realidade, *transforma* o objeto dessa ação, que por sua vez retorna a ele, homem, transformando-o. Nesse contexto, relativiza-se a noção de ‘verdade’, atribuindo-se a ela o *movimento* característico do pensar dialético” (p.59, grifos do original).

Tomando por referência Paulo Freire, afirma: “O ‘ato de conhecer’ exige, para Freire, uma *ação* transformadora do sujeito sobre a realidade. Conhecer é uma *busca* que envolve invenção e reinvenção, e uma reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer. Tudo isso afasta a ideia de sujeito como ‘espectador’, como receptor passivo do conhecimento que lhe é ‘transmitido’; da concepção *metafísica* do conhecimento” (p.59, grifos do original).

“Nessa perspectiva, a *interdisciplinaridade* e a *história da ciência* passam a ser não apenas relevantes, mas essenciais” (p.61, grifos do original).

“O *próprio professor de física*, no âmbito da problematização a que se propõe, deve explorar as possíveis interfaces do conceito, tema ou assunto que pretenda trabalhar com seus alunos. Tal exploração evidenciará semelhanças e diferenças que podem e devem propiciar atividades *novas*, que re-criem os significados do objeto cognoscível, pluralizem-no, para que a compreensão do mesmo dê-se plenamente, de forma re-elaborada, e fruto de uma reflexão profunda. (...) A sala de aula é um grande tear” (p.73, grifos do original).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“Para o cidadão comum talvez o tempo ‘seja aquilo que o relógio marca’, ou ainda o ‘clima’” (p.142, grifos do original).

Como deveria ser o tempo.

“No entanto, o ensino de física pode amplificar esse conceito, re-defini-lo a partir dos ‘universos conceituais’ nos quais se insere, de suas relações e interfaces com outras noções” (p.142, grifos do original).

P8

MARTINS, Márcio André Rodrigues. (2009) *Projeto Civitas. (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas* – Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I(4º ano)
- Geografia
- Rede pública municipal de ensino de Mato Leão/RS
- Pesquisa-ação de intervenção

Objetivos da pesquisa

Produzir uma proposta pedagógica com professores em serviço que visa explorar as possibilidades de invenções conceituais coletivas; trata-se do “ Projeto civitas: cidades virtuais, tecnologias para aprendizagem e simulação’ [que visa a] construção de um ambiente virtual de ‘simulação’ de cidades, [bem como] a formação de professores para trabalhar com uma metodologia pedagógica que privilegiasse a invenção e a criação pelas crianças” (p.20). Esse projeto é um dos desdobramentos de um outro projeto promovido pelo *Laboratório de Estudos de Linguagem, Interação e Cognição (LELIC)*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado *LELIC-Civitas-professores*.

Principais referências

Tempo. Henri Bergson, Guilles Deleuze, Félix Guattari e Ilya Prigogine

Sociedade. Não menciona.

Educação. Não menciona.

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Sendo o número muito reduzido, se comparado com o número de alunos por turma (...)” (p.64).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “Escola, professores, alunos são, de algum modo, instituições erigidas também por rotinas desse nosso cotidiano” (p.29).

“Dadas as exigências que, por ora, são impostas para que a escola se transforme o mais rápido possível para atender às demandas, tanto de mercado como de conhecimentos – em constante transformação numa sociedade acossada pelo excesso de informação –, acabamos, via de regra, operando na lógica transmitida pela primeira perspectiva [realista] (a dos programas globalizantes...)” (p.118).

c) Didática e conteúdo curricular. “(...) não interessa o modo de ensinar e de aprender, toma-se ‘a passagem’. Pensa-se em propostas desviantes, antes de serem iniciantes” (p.51) [importa] “pensar nesses coletivos como devires” (p.54).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. “Sem contar que esta perspectiva é passível de todo tipo de ilusão, como, por exemplo, a crença num professor autônomo, no domínio completo de suas ações/percepções (p.116) (...) Ao tentar escapar destas perspectivas centradas num professor autônomo e soberano de si, – que supostamente seria capaz de modificar o espaço e o tempo dos contextos de aprendizagem por si só, através de um esforço envolvendo estas percepções –, muitas das propostas de formação de professores acabam produzindo uma lógica determinista, pautada num ‘planejamento estratégico’” (p.117)

Sugestões do pesquisador. “Não queremos opor, nessa discussão, as crises e degradações do mundo da vida com as possibilidades inventivas. Crises e possibilidades inventivas estarão de um lado só: são devires da vida em tentativas de fuga de um adequar-se a uma ordem geometrizar. É ao modelo dessa ordem, quando expandido para tentar englobar elementos de natureza distinta à sua, que se situará um princípio de oposição” (p.136).

Das observações acerca de sua proposta, constata o pesquisador: “Alguns professores começavam a descobrir possibilidades de atividades, mesmo ‘aplicadas’ num curto intervalo de tempo (um turno), mas ‘abrindo’ para a invenção: inventar ‘geringonças’, construir brinquedos, ou simplesmente ‘inventos’” (p.58). E, também que, “ao forçar o pensamento para pensar o que tudo pode tornar-se essa caixa [caixa de sucatas para as primeiras atividades do projeto], aos poucos, os professores encontram-se com a potência virtual da caixa, com seu poder transformador, com o devir-caixa. Uma experimentação com transição da caixa-imagem ou caixa-ideia para caixa-conceito” (p.59).

Da “metodologia para a formação de professores” proposta, o autor afirma: “como a que está ‘em invenção’ com/pelo projeto civitas, diferenciam-se não apenas por entender que o passado particular e singular, assim como o passado em geral, participam deste presente, coexistindo com ele através de lembranças, mas, diferenciam-se, também (...) [quando procura] entender como nos desdobramos continuamente com essas passagens [do “entre-tempo do inusitado], como nos implicamos, como nos se produzem as inversões nos intervalos entre instantes/nstantâneos” (p.118)

A proposta visa efetivação em 50 minutos de aula, precisando de um “tempo cronológico (...) caracterizando-a como ‘atividade’ no sentido ativo, sensorio-motor. Uma atividade para ser executada, concluída, finalizada. Há um final antecipado pelo plano de aula, já se sabe antes que será concluída com o ‘salvar’ no computador. Todas as crianças terão que concluir juntas, não há como uma delas continuar na próxima semana porque a atividade será outra” (p.223).

“Tecnologias lentas e rápidas no sentido da potência da virtualidade. (...) Alinha-se nessa perspectiva ‘o princípio de toda tecnologia [seja a argila, seja o computador] é mostrar como um elemento técnico continua abstrato, inteiramente indeterminado, enquanto não for reportado a um agenciamento que a máquina supõe” (Deleuze, Guattari)

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“O tempo, em sua capacidade bifurcativa, capaz de manter uma curvatura irreversível com a entropia e ao mesmo tempo em que tensiona com sua face cronológica, linear, na direção da matéria, produz um entretempo, a duração. Pensar a duração nos espaços pedagógicos seria pensar este entre-tempo, a duração como o que emerge, no meio; logo, não seria possível um ‘fazer’ durar” (p.143).

Como deveria ser o tempo.

“Na crença também temos um encontro de tempos: um passado contraindo-se ao tornar hábito, com um presente que se distende tornando-se espaço e possibilitando semelhanças” (p.40-41).

“É nas escolhas e nas possibilidades que chegamos a uma nova racionalidade e na inversão de algumas escolhas que ultrapassamos a racionalidade, tangenciando a duração. A proposta é produzir desvios, produzindo um conhecimento intelectual de permanente (des)construção, como um conhecimento de outra natureza, intuitivo, que produz ‘micro-intervenções’, ou ‘curvaturas’” (p.134-135).

“Segundo o pesquisador é preciso considerar: “o tempo subjetivo (das múltiplas durações do passado), para encontrar o tempo impessoal (a duração na multiplicidade)” (p.183).

P9 MENDES, Célia Maria Lopes. (2009) *Magistério: vocação ou sofrimento?* Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto – São Paulo.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I(4º ano)
- Geografia
- Rede pública municipal de ensino de Mato Leão/RS
- Pesquisa-ação de intervenção

Objetivos da pesquisa

- Ensino Fundamental
- Todas
- Rede pública municipal de Batatais/SP
- Pesquisa de campo

Principais referências

Tempo. Michael Apple, Andy Hargreaves

Sociedade. Demerval Saviani

Educação. Acácia Kuenzer, Álvaro Hypólito, Henry Giroux, Miguel Arroyo, Gimeno Sacristán, Wanderley Codo

Resultados

Formação do professor. A formação dos professores tem sido apreendida de modo que, “as instituições de treinamento não têm desenvolvido atividades de formação continuada pautadas numa perspectiva de situar os professores como trabalhadores intelectuais” (p.22). O professores entrevistados “valorizam a formação continuada”, mas, destacam que os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação não correspondem às expectativas; ademais, “nas duas escolas pesquisadas nenhum dos professores questionados reconhecem o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como espaço de formação continuada” (p.58).

“O professor não tem tido a capacidade de entender a diversidade na escola, e acaba também por praticar a violência no ambiente escolar. Não porque não quer entender esta diversidade, mas muitas vezes pelo fato de não ter tido em sua formação inicial uma carga horária destinada à reflexão sócio-antropológica-política, pois notamos que muitas vezes desconhecem a alteridade, gerando tensão e violência” (p.63).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Os espaços escolares têm sido invadidos pela violência, drogas, roubos, prostituição, fazendo com que as escolas lancem mão da tecnologia para controlar os alunos, tais como câmeras, detectores de metais, vigias, revistas freqüentes nos alunos, fazendo com que a escola busque parcerias com outras instituições públicas para completarem as atividades escolares oferecidas aos alunos” (p.49).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. “(...) a tecnologia desempenha um papel fundamental na educação como uma das formas de controle do trabalho do professor, tanto por meio de avaliações externas como de reformas educacionais e aparatos jurídico-legais cada vez mais elaborados em relação à observância da atuação profissional dos professores” (p.42).

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “A quantidade excessiva de alunos nas salas de aula, jornadas de trabalho que levam à exaustão e a cobrança acirrada por resultados têm sido alguns dos fatores que levam ao absenteísmo dos

professores nas escolas" (p.61).

c) Didática e conteúdo curricular. "Os docentes são tidos como objetos e técnicos executores de tarefas, e reduzidos a implementadores de reformas" (p.7).

Atitudes do professor.

a) Resistência. "Quando ocorrem momentos de conversa, trocas, e de experiências e atividades coletivas, os professores e suas ações ficam mais fortalecidas, as informações tornam-se prioridade, surgindo um sentimento de que as reflexões são úteis para a produção social, e o diálogo e as reflexões aliviam as pressões e as cobranças do cotidiano escolar. Momentos estes que são raros no interior das escolas" (p.63).

b) Alienadas. "A escola encontra-se atrasada nas necessidades que os jovens precisam na atualidade" (p.61).

"Outra questão que chamou a atenção na pesquisa é que a maioria dos professores tem vida sedentária, não possuem opções amplas e freqüentes de lazer, não frequentam o cinema, nem tampouco o teatro; a maioria não possui acesso direto à internet, enfim, estão desprovidos de uma maneira geral do acesso aos bens culturais. Com salários baixos estes itens constituir-se-iam em "artigos de luxo" (p.62).

"O professor não tem tido a capacidade de entender a diversidade na escola, e acaba também por praticar a violência no ambiente escolar. Não porque não quer entender esta diversidade, mas muitas vezes pelo fato de não ter tido em sua formação inicial uma carga horária destinada à reflexão sócio-antropológica-política, pois notamos que muitas vezes desconhecem a alteridade, gerando tensão e violência" (p.63).

Sugestões do pesquisador.

A formação dos professores deveria ser pensada "em ações de formação para docentes sincronizadas que envolvessem a formação identitária, política, cultural, técnica, humana e trabalho coletivo" (p.22).

"Precisamos de políticas de governança pública, interação entre as instituições públicas, novo modelo de gestão escolar, multi-setorial e multi-dimensional, de forma a produzir uma ação articulada comprometida com a comunidade e com o projeto de desenvolvimento da nação. Para o professor tomar decisões com maior segurança em relação à aprendizagem, faz-se necessário que haja metas a serem seguidas. Para isto, o currículo precisa ser elaborado com a participação coletiva de todos os envolvidos no processo educativo. Neste contexto, cabem às escolas a instituição do Projeto Político-Pedagógico que não fique só no papel, dentro de gavetas, mas sim que defina as prioridades, ações, a fundamentação teórica, os objetivos de aprendizagem de cada segmento de ensino, os conteúdos a serem desenvolvidos, as avaliações e as orientações didáticas." (p.64).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

"Podemos tentar relacionar a profissão docente à situação vivida atualmente pelos professores, fruto da globalização, de um avanço extremamente rápido da tecnologia e das políticas neoliberais, influenciando fortemente o panorama geral brasileiro e a educação no país" (p.20).

"(...) certa complexidade tecnológica criando-se um mundo visual de aparências artificiais, compreensão do tempo e do espaço sobrecarregado de inovações e mudanças" (p.48).

Como deveria ser o tempo.

Planejado por metas. "Embora seja uma categoria de trabalhadores numerosa, de função social imprescindível, não tem sido tratada com o cuidado que merece. Além das novas exigências do ensino, revalorizar a imagem social do professor requer esforços a médio e a longo prazo" (p.66).

P10

MOURA, Rosana Silva. (2007) *A experiência do 'tempo do agora', educação e reconhecimento social*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Todas, o que inclui o Ensino Fundamental
- História
- Não menciona
- Pesquisa teórica

Objetivos da pesquisa

“Perscrutar o acontecimento da experiência do ‘tempo do agora’, tomado como experiência ontológica (...) trazer à luz os elementos de uma hermenêutica filosófica pertencentes aos escritos de Benjamin, especialmente no que concerne à história, a partir dos quais o autor apresenta sua concepção de tempo e crítica do progresso como forma de provocar uma interpretação a contrapelo do tempo, através de experiências de intervalos no *continuum* na história (...) vinculando passado e presente como modo de acontecência do ser como linguagem e história” (p.6).

Principais referências

Tempo. Walter Benjamin, Aristóteles, Martin Heidegger

Sociedade. Walter Benjamin, Jürgen Habermas

Educação. Hans-Georg Gadamer

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. Não menciona.

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. A educação, na “interlocução” com a filosofia “é uma imersão no intramundano, se traduzindo na formação cultural de cada um de nós. Sendo assim, pensamos a educação como uma rede de cruzamentos que nos constitui. (...) A educação provoca, de modo relacional, uma aventura no desconhecido” (p.16).

“O campo de educação possui o devir e, ao mesmo tempo, já é *per sí*, uma experiência humana própria. Enquanto tal, a educação parece circular por campos e contextos e se constitui, por força desse trânsito intramundano, de modo interdisciplinar, no sentido de que se deixa atingir pelos elementos contextuais, dispares e semelhantes, e, também, produz um movimento de resistência a eles. (...) O campo da educação é compreendido a partir de uma formação humana que projeta uma universalidade como linguagem” (p.17).

“Assim, uma ‘aula de história’, constituída no vínculo social é, desde sempre, um acontecimento, seja de encaixes e repetições do que vem se perpetuando no tempo, seja de desencaixes e intervalos nesse tempo” (p.18).

“Por muito tempo, o ensino da história se submeteu à megalomania e idealização do mundo, através de metodologias que promoviam a particularização de interesses em desfavorecimento da pluralidade dos contextos, acentuando e se mantendo como metarrelato da história universal. (...) O recente século XX revirou, através da filosofia, o horizonte conceitual da história, e podemos inferir que a um discurso historiográfico se atravessou uma filosofia da história marcada não apenas pela construção da ideia do tempo histórico, mas, também, pela destruição (*Destruktion*) dessa ideia, a partir da vinculação de um ser histórico em perspectivas, possibilidades e finitudes (p.123-124)

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador.

“A educação enquanto processo de formação de consciências históricas pode promover o fenômeno de reconhecimento no ‘tempo do agora’ e, com isso, ressignificar-se nessa experiência” (p.6).

“Em outras palavras, o estudo do ‘tempo do agora’ benjaminiano quer sinalizar para a importância de uma formação de uma consciência histórica intersubjetiva, logo solidária, como urgência de interpretação do mundo” (p.20).

“No âmbito da racionalidade, as características de distinção – explicação/compreensão –, dizem respeito a uma ideia de superação nos moldes da dialética hegeliana, à qual estaria aprisionada a razão filosófica do sujeito na sua tradição de nomear o objeto” (p.127).

“Então, o processo de formação da consciência histórica para o reconhecimento se faz na mediação entre as experiências temporais que se apresentam nesse encontro (...) [entre] “as vozes presentes na sala de aula, interagindo na interpretação a partir do jogo entre explicação – que concerne à própria formação do professor –, e compreensão (...) Dizendo isso, inferimos que a função da aula se refere à problematização de conceitos em temáticas e não se restringiria a uma preleção e/ou ideologia do conceito. Se trata de, a partir da problematização de elementos de informação histórica, produzir-se a formação para o reconhecimento do perspectivismo histórico, como modo de reconhecer a existência do outro que emerge no acontecimento de uma conversação. Passa existir correspondências entre a formação para uma participação em comunidade, que ensaia na inserção da conversa, e a constituição da aula como coisa histórica, ampliando a formação para o reconhecimento do outro” (p.133-134).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“Como se diz comumente, ‘não há como voltar ao passado, mas aprender com ele’ (p.20).

“O tempo como experiência é o *coestar* com o outro” (p.21, grifos do original).

“Transformando a relação entre produção e técnica, acrescentou, com o *plus* da velocidade, um desencaixe na noção de tempo a tal ponto que, no imaginário social, o tempo passou a ser quantificável de acordo com o estatuto da produção” (p.88).

“Faz-se importante destacar que ‘o tempo’ não é um conceito estável e fechado no entendimento ocidental” (p.105).

Como deveria ser o tempo.

“Faz-se necessário, então, o debate em torno da tarefa da história inscrita no horizonte de uma educação hermenêutica que se ocupe do problema do reconhecimento do outro na ressignificação do tempo, matéria fundante do ser histórico” (p.6).

“Por isso, na interpretação do passado, o presente poderia estar se libertando do círculo mera repetição como um *continuum* (Benjamin) ou um círculo *vitiosum* (Heidegger)” (p.20).

“A interpretação do tempo só pode ser compreendida pelas aberturas no conceito de história (...). O movimento da mediação profana a cronologia do tempo, quando coloca um tempo dentro do outro através da abertura entre passado e presente (...)” (p.142).

P11

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. (2006) *A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte/MG (Escola Plural)
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

O estudo visa analisar “as diferentes interfaces dos tempos escolares, buscando desvendar algumas possibilidades e alternativas que emergem no seu processo de construção. A análise das categorias temporais considerou, dentre os principais elementos, sua construção sócio-histórica e cultural, defendendo que os tempos escolares são construções realizadas, historicamente, por sujeitos e contextos específicos. Com base nisso, o estudo recorreu à análise das organizações temporais efetivadas no âmbito da política educacional formulada e implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e consolidada na Proposta Escola Plural, identificando as possibilidades e alternativas temporais construídas pelas escolas municipais. A partir disso, o estudo demonstra a viabilidade da disseminação de experiências plurais de organização dos tempos escolares, que tenham como foco os sujeitos da educação e seus tempos de vida” (p.6).

Principais referências

Tempo. Norbert Elias, Edward Thompson,
Sociedade. Não menciona.
Educação. Gilberto Luiz Alves, Philippe Perrenoud

Resultados

Formação do professor. “As licenciaturas que habilitam os professores para atuarem no Ensino Fundamental e Ensino Médio nem sempre contemplam as especificidades dos sujeitos educativos. Em face dessa realidade, os conhecimentos relativos às áreas específicas de atuação do professor ganham centralidade, deixando à margem os sujeitos com os quais se trabalha” (p.119).

“De modo geral, porque os profissionais não têm formação que os impulse a um processo de discussão mais produtivo e ampliado de currículo e a opção da Secretaria, em termos políticos, foi de não centralizar a discussão” (p.121).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Os apontamentos de Alves (2001) levam à reflexão de que a manutenção do uso do livro didático nas escolas atuais consubstancia uma organização do trabalho escolar rígida e desconexa das concepções e exigências do mundo contemporâneo” (p.53).

a.b) Avaliações internas. “Por outro lado, porque há uma cobrança social muito grande, principalmente, sobre o Ensino Médio, no que se refere à preparação para o vestibular. Daí a manutenção de práticas curriculares mais tradicionais e conteudistas” (p.121).

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “Certamente, poderíamos lançar questionamentos acerca da restrição que o cálculo apresenta em termos de ampliação do tempo pedagógico, até porque ele padroniza para a rede um formato de tempo pedagógico, ainda que não seja de todo rígido. Há que ressaltar, no entanto, que a sua formatação produziu

efeitos bastante positivos, na medida em que possibilitou a construção das alternativas e possibilidades descritas neste estudo. Apesar disso, não é fácil criar tempos de formação e trabalho coletivo. Constantemente esbarra-se nos tempos de trabalho efetivo com o aluno, na dupla jornada de alguns professores que trabalham em várias escolas e mesmo em várias redes de ensino." (p.140).

"Muitas redes de ensino não contabilizam no trabalho docente as atividades e ações que decorrem do planejamento e da avaliação de seus alunos (...)" (p.133).

c) Didática e conteúdo curricular. "Nesta escola, os tempos dos alunos compreendem ações para a construção das bases alfabética e matemática, momentos de brincadeiras, jogos, literatura, artes, trabalho com o corpo, entre outros" (p.116).

Atitudes do professor.

a) Resistência. A implementação da escola, adotando a formação em tempo integral dos alunos e por ciclos, segundo constatou a pesquisadora: "A proposta de ressignificação curricular, de incorporação de processos formativos e culturais ao currículo, sofreu inúmeras resistências" (p.120).

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador.

"No entanto, não há como ter projetos pedagógicos consistentes sem envolvimento e compromisso da equipe escolar. Isso somente é possível quando existem possibilidades de trabalho coletivo efetivo. Por isso a defesa de que o trabalho docente, aos poucos, deve deixar de carregar o adjetivo "coletivo", para que haja o entendimento implícito de que esta é uma profissão necessariamente coletiva" (p.122).

"Quando uma rede assume uma concepção mais ampliada de tempo pedagógico é porque acredita que o desenvolvimento do educando não ocorre apenas em decorrência da ação direta do professor, mas sobretudo, advém de estudos, planejamentos, reflexões, formações, trabalhos coletivos, eventos que exigem tempo, tempo esse que deve ser tratado como parte de uma profissão que assim o exige" (p.133).

"Conforme relatos dos envolvidos com essas culturas juvenis na referida rede, é preciso tornar essa organização flexível para dar conta da própria flexibilidade da cultura juvenil" (p.121).

"Em Tempo, que possamos concretizar políticas educacionais que desenvolvam análises mais atentas dos tempos escolares e dos fatores que condicionam a sua organização, levando-os em consideração na montagem de programas e projetos educacionais. Em outros tempos, no futuro, talvez o exercício de escrever sobre os tempos escolares não seja tão relevante. Talvez não seja mais preciso compartimentá-lo, regulá-lo, defini-lo, nem mesmo escrever sobre ele; talvez porque os sujeitos tenham sido percebidos como seus condutores e não mais como conduzidos; talvez porque as associações entre tempos de escola e tempos de vida, tenham se tornado redundantes. Enquanto esse tempo não chega, que possamos viver o nosso próprio tempo" (p.168, grifos do original).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. "O tempo pedagógico compreendido como elemento da profissão docente não pode ser visto apenas como tempo individual. É um tempo da escola em função do projeto político pedagógico construído de forma coletiva, até porque, os próprios tempos pedagógicos, além dos aspectos legais e políticos de cada rede de ensino, serão norteados pelo projeto de cada escola. (...). O que define esse tempo, sua necessidade e utilização, não é o fato de as pessoas se encontrarem, mas de se encontrarem em função de uma proposta pedagógica coletiva" (p.122)

Como deveria ser o tempo. "Valores e interesses que produzem mudanças; valores e interesses que resistem a mudanças; valores e interesses que defendem a impossibilidade de mudanças. São esses mesmos valores e interesses que, escancarados, permitem desvendar o tempo. O ato de "desconstruí-lo" é o esforço de provar a sua construção. Ao fazer isso, é inevitável defender a possibilidade de sua reconstrução" (p.16).

P12

PAULA, Flávia Anastácio de. (2008) *Astúcias de uma professora alfabetizadora*. um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Estadual de Campinas.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I (2º ano)
- Alfabetização
- Rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR
- Pesquisa de campo (estudo de caso)

Objetivos da pesquisa

“Trata-se de uma pesquisa de doutorado (FE/UNICAMP) que buscou compreender como uma alfabetizadora experiente, aos 62 anos de idade e 47 de profissão, trabalha as relações de ensino e organiza os usos dos tempos escolares para tal. (...) buscou documentar a longo de dois anos, em setenta encontros, rotinas corriqueiras, cotidianas, singelas, planejadas ou improvisadas, mas efetivamente realizadas com o compromisso de alfabetizar” (p.150-151).

Principais referências

Tempo, Norbert Elias

Sociedade, Edward Thompson, Agner Heller, Lev Vygotsky, Michel de Certeau

Educação, Diversos autores que fazem “reflexões sobre o professor alfabetizador”

Resultados

Formação do professor. “A idéia de formação profissional, seja inicial ou em atuação, caminhou para concebermos como de crucial importância a valorização das singularidades e dos processos particulares que integram a experiência individual” (p.125).

Ao fazer registros sobre a formação da professora investigada, a pesquisadora aponta os seguintes comentários: “Eu não devo nada à Secretaria de Educação, embora eles pensem o contrário, eles nunca me liberaram ou ajudaram. Fiz tudo, toda a minha formação [normal ginasial, magistério, cursos da Assoeste e Pedagogia] fora do meu horário de trabalho. Nos últimos anos a equipe da secretaria é boa, mas é um monte de menina recém formada... Deu muito trabalho e luta conseguir a concretização da hora atividade 4 horas por semana para podermos estudar e planejar e avaliar o andamento dos trabalhos... É triste ver que algumas colegas preferem ficar recortando figurinhas no lugar de participar de um curso. É também triste ver que tanto curso pode não resultar em nenhuma alteração positiva... Alguns cursos são errados porque quem ministra está em outro mundo, outros são os próprios professores que pedem, mas... não tem contrapartida de trabalhar melhor pela capacitação isto é, educação continuada (Caderno de campo, dez/2006)” (p.151).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. [A professora observada utilizava os livros didáticos, mas, também, produzia seus próprios “materiais e artefatos”, como panfletos publicitários. Os livros eram utilizados pelos temas e não pelas unidades. Disso, a pesquisadora constata: “Entende-se, portanto, que os sujeitos, aos agirem com os objetos, consumindo-os e se apropriando deles, fazem-no atribuindo-lhes novos sentidos e lhes imprimindo usos distintos daqueles inicialmente planejados, ou seja, transformando sua natureza. O que significa dizer que os objetos (aqui os cadernos, os livros didáticos para alfabetização, os panfletos publicitários que viram texto de leitura orientada, os métodos de alfabetização) não são dotados de sentido em si mesmos, mas o adquirem pela sua descoberta e reapropriação feitas pelos sujeitos” (p.195).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho.

“Embora a noção mais visível do tempo escolar seja regida pela lógica da submissão a horários impostos, atividades sequenciadas prescritas, normas e regimentos internos, pela utilização constante do tempo, pela cronologia dos calendários, pelas agendas, pela carga horária, pela hierarquização das disciplinas por entre o tempo esquadrinhado, quantitativo, existem singularidade, sujeitos anônimos movendo-se entre a noção visível. (...) [A maior angústia apresentada pela professora observada] referia-se a qualquer ação da coordenação pedagógica, da direção ou da secretaria municipal, que provocasse uma subtração da sua autonomia na sala de aula, tirando-lhe tempo (ou limitando seus métodos) para que as crianças aprendessem a ler e escrever” (p.157).

“Mostra que o tempo cotidiano do trabalho na alfabetização não é o mesmo tempo do trabalho na produção capitalista. É um tempo de construção de relações entre pessoas. É um tempo que envolve os aspectos do limite, da irreversibilidade, do tempo vivido. Assim como da distribuição, do ritmo e do momento oportuno (...)” (p.154).

“Isso mostra que nossos conhecimentos sobre a docência são construídos nos tantos anos que somos profissionais, nos diferentes espaços que somos professoras. Pois, somos professoras em diferentes espaços e momentos da vida. Já que o tempo da escola entranha-se nos outros tempos da nossa vida. Levamos para casa provas, cadernos, materiais didáticos para ler ou para confeccionar, preparamos aula, lemos etc. Carregamos alegrias e mal estar, angústias e sonhos da casa para escola e da escola para casa. Às vezes, sonhamos com a escola” (p.156).

“Atender aos alunos no seu horário doméstico mostrava-me o quanto para nós, professoras, a divisão do tempo público e privado é tênue, que, muitas vezes, não damos conta de separá-los, simplesmente porque ser professor faz parte da nossa vida pessoal” (p.175).

c) Didática e conteúdo curricular. “O tempo cotidiano do trabalho na alfabetização não é o mesmo do trabalho na produção capitalista. É um tempo de construção de relação entre pessoas. É um tempo que envolve os aspectos do limite, da irreversibilidade, do tempo vivido. Assim como da distribuição, do ritmo e do momento oportuno [kairós, p.27]” (p.145).

A professora analisada diferencia-se pela “visão de totalidade com que compreende o seu trabalho [isto é, por] saber qual é o seu trabalho, o objeto de seu ensino e pela busca de finalizar seus objetivos” (p.155). [O tempo curricular estabelecido para cada disciplina não é cumprido pela professora observada, uma vez que] “o tempo cronológico não leva em consideração os tempos das crianças ou da necessária cadência e decadência das atividades docentes. [Com a professora observada, não havia um limite entre o ensino das disciplinas.] enquanto trabalhava ciências, ensinava-se ao mesmo tempo a ler, enquanto trabalhava matemática aprendia-se também história, enquanto trabalhava português também aprendia geografia (...)” (p.164). [Essas atividades ocorriam entre a realização das tarefas pelos alunos, por meio de um caderno individual de registros de modo que a professora deixava explícito o encadeamento das tarefas executadas.] “O encadeamento e o cadenciar foram o movimento inicial para dar significado (emocional, efetivo e cognitivo) àquelas tarefas. E, conseqüentemente, uma relação temporal de intensidade e memória com aquele caderno de desenhos das histórias lidas ou contadas. A beleza do encadeamento não está no extraordinário, no inusitado, mas na sua repetição, ou melhor, na repetição modificada” (p.181).

Atitudes do professor.

a) Resistência. “A professora não admitia a possibilidade que algum dos alunos não aprenda” (p.235).

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador. “Orientação pelas tarefas (Thompson): é mais humanamente compreensível, não há separação entre trabalho e vida, não há urgência” (p.47)

“Assim, na busca de compreender o trabalho de alfabetizadoras experientes destaco que a adesão a uma “nova” metodologia de alfabetização (ou a adesão a um novo discurso sobre alfabetização e leitura e escrita) não significa, na prática, abrir mão de outra aprendida em outras décadas, elas convivem como não excludentes dentro de uma mesma história de formação e emergem, repentinamente, como repentes. De-repente, um repuxo na trama. Uma nova compreensão das relações de ensino e do papel do professor nos processos de mediação dos conhecimentos sobre a

língua escrita exige um exercício que implica no reconhecimento da multiplicidade de formas de apropriação do lugar docente; que essas apropriações expressam-se em práticas sociais” (p.240).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. A pesquisadora destaca que os aspectos temporais da vida cotidiana são: “irreversibilidade, duração interna, ritmo do tempo, divisão e distribuição do tempo, momento oportuno como instante de eleição [e que o tempo moderno é social e é fragmentado: tempo para tudo” (p.151).

Como deveria ser o tempo. “A organização do tempo, e até a quantificação do mesmo pode ser diferente quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades e especificidades de cada uma” (p.164).

P13

SILVA, Flávio Januzzi da. (2007) *A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Rede pública municipal de ensino de Betim/MG
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

“Este estudo busca analisar o trabalho docente realizado na Rede Municipal de Betim no contexto das reformas educacionais dos últimos anos. Assim, ao considerar a realidade escolar sob essa ótica, buscou-se identificar situações de intensificação do trabalho docente. Investigou-se se as mudanças que têm ocorrido nos sistemas de ensino têm levado à intensificação do trabalho docente e/ou ao aumento das formas de controle do trabalho. Buscou-se também analisar as estratégias de aceitação e enfrentamento de tais situações por parte dos professores” (p.7).

Principais referências

Tempo. Andy Hargreaves

Sociedade. João Bernardo

Educação. Michael Apple, Dalila Oliveira

Resultados

Formação do professor. “Apesar da importância dos momentos de estudo e planejamento pedagógico dos professores, que inclusive constam nas orientações para o trabalho nas escolas (cujo título do texto é *Orientações para os momentos de estudo do coletivo de educadores*), não há garantia de que tais momentos aconteçam, haja vista que houve a redução compulsória da carga horária semanal dos professores” (p.68)

“Considere-se que, não raro, são tais administrações e contratantes que têm transferido para o professor a responsabilidade pelo sucesso da educação, transferindo também o ônus da formação continuada e até papéis que não são tradicionalmente da escola” (p.94).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Nessa situação, o único elemento de ajuste é o trabalhador, à custa de seu sobreforço vocal, de investimentos pessoais para auxiliar o aluno carente a comprar material escolar, de restrição de seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, salas de informática e bibliotecas minimamente estruturadas” (p.155).

“Há aumento de desqualificação profissional e elevação do grau de dependência dos docentes à tecnologia educacional e determinações externas, bem como cisão entre trabalho e meios de trabalho” (p.106).

a.b) Avaliações internas. “Nota-se, diante de tudo isso, que o uso do tempo de trabalho do professor e as práticas adotadas são alvo constante de reformulação na rede de ensino de Betim, inclusive aquelas relativas à possível retenção de alunos ao final de cada ciclo de formação” (p.77).

a.c) Avaliações externas. “Há também maior exigência de tempo para execução de tarefas, formas de avaliar e aplicar as atividades predeterminadas” (p.92).

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “São novas exigências de tempo e dedicação, escassez de recursos, negação de direitos e necessidades, como plano de carreira e jornada de trabalho que incluam os vários momentos que

extrapolam a presença na sala de aula” (p.33-34).

“Fica evidente nos excertos acima a intenção de controle do uso do tempo de trabalho efetivo e de planejamento dos professores por meio da SEMED [Secretaria Municipal de Educação de Betim/BA]” (p.72).

“Sob esse ponto de vista, não há contradição em enxergar a docência no modelo de mais-valia, como atividade assalariada e controlada, onde se cumpre um tempo de trabalho em troca de salário” (p.108).

“O fenômeno do sobretrabalho relaciona-se com tais situações descritas e, aliado às condições salariais inadequadas, acaba por levar os professores a uma ampliação da jornada de trabalho. Entre outros fatores que influenciam no trabalho, está o pequeno envolvimento dos alunos e dos pais com a escola, contribuindo para posição de desvalorização do ensino na atualidade. Os relatos dos entrevistados mostraram como eles se ressentem da ausência dos pais na escola. Isso, somado à indisciplina e a violência que chega ao ambiente escolar, contribui para a insatisfação e a angústia dos docentes” (p.193).

c) Didática e conteúdo curricular: “Tais processos são mais visíveis onde há maior direcionamento das práticas, métodos curriculares, metas a cumprir, textos, preenchimento de fichas, modelos de respostas, tudo integrado” (p.92).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Diante da implementação da escola por ciclos de formação, o pesquisador constatou acerca das atitudes dos professores: “Diante de tais notícias, os professores ficaram indignados. Joelma afirmou que se a SEMED quiser aprovar de forma irresponsável, eles que o façam, lembrando que não mais corrigiria provas, que não perderia mais tempo, atitude apoiada por outra colega de trabalho. Nós estamos desqualificados, pois nem como avaliar decidimos mais, completou ela” (p.121).

“Entre as estratégias de resistência dos professores, objetivas ou subjetivas, às condições e situações de trabalho, além das apontadas faltas, adoecimento e envolvimento sindical, está a verbalização das discordâncias em relação àquilo que eles não consideram pertinentes a suas funções. (...) A demora para ir para sala de aula após os sinais de início do turno e término do recreio, a liberação dos alunos antes dos sinais de término das aulas, os pedidos para alunos se retirarem da sala de aula sem encaminhamento posterior à coordenação pedagógica e a ausência da sala de aula por algum tempo enquanto os alunos fazem atividades são também atitudes de resistência” (p.166-168).

b) Alienadas. “Nenhum deles afirmou perceber o controle sobre seu tempo de trabalho, apesar do direcionamento ficar explícito quando parte de sua carga horária, que deveria destinar-se a atividades de planejamento, é, freqüentemente, utilizada para atividades de substituição de professores faltosos. (...) Eles relataram a falta de autonomia para tanto [para avaliar os alunos com vistas a aprovação], porém sem relacioná-la diretamente como uma forma de controle do trabalho” (p.117).

Sugestões do pesquisador. Não menciona.

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“Há, nesse processo, a sensação crônica de sobrecarga de trabalho, que tem aumentado com o tempo, falta de tempo para manter contato com o próprio campo profissional e redução da qualidade do trabalho” (p.92).

Como deveria ser o tempo. Não menciona.

P14

SILVA, Heitor Pereira. (2009) *Tempo e educação um estudo acerca das dimensões do tempo em confrontação com alguns desafios da educação escolar*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos-Pós Graduados em Educação, da Universidade Católica de Brasília.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Todas
- Todas
- Todas
- Pesquisa teórica

Objetivos da pesquisa

“Esta pesquisa tem o propósito de investigar filosoficamente o conceito de tempo, numa relação direta com a educação e a aprendizagem. (...) de modo a culminar em uma reflexão acerca da escola e de alguns de seus desafios quanto à aprendizagem” (p.7).

O pesquisador delimita que há “duas perspectivas temporais: a cronológica é tratada de perspectivas históricas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas; o kairológico é tratado tendo por referência Bergson” (p.17).

Principais referências

Tempo. Agostinho de Hipona (Santo Agostinho), Henri Bérgrson e Martin Heidegger

Sociedade. Não menciona.

Educação. Thomas Tadeu da Silva, Louis Althusser

Resultados

Formação do professor. “O professor aprende, também, quando ensina. (...) O que parece é que cada estudante tem um tempo próprio, um instante, seu momento individual de produção de sentidos, de saberes, seu *kairós*” (p.32).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “As novas tecnologias possibilitam maior informação por parte dos alunos, “colocando em xeque a ideia de novidade”, que deveria vir do professor” (p.89).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. O autor parte do pressuposto de que “o horário de cada um dos professores, de cada uma das disciplinas é cronometrado, marcado, e é naquele tempo que determinados assuntos podem e devem ser tratados. Nem sempre esta rigidez funciona permitindo aprendizagens significativas quanto ao que é proposto em aula” (p.15).

“Talvez o real problema não seja a desconexão do estudante e sua vinculação a outras demandas ideárias, mas a didática do professor que é inapropriada, não alcança a maioria, nem mesmo a minoria” (p.30).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador.

“(…) a forma e a intensidade com a qual tais aprendizagens ocorrem (fora da sala de aula e nem sempre com o professor) podem despertar o interesse da escola que procura métodos mais eficazes para realizar sua tarefa” (p.13).

“Assim a experiência do tempo cronológico torna-se pedagógica, isto porque diante da infinitude da linha aberta à frente, e da finitude própria de cada um, o indivíduo é levado a selecionar práticas e saberes, oportunos e necessários

para a organização da vida. Ele pensa sua finitude num tempo que não cessa, é um ser diante da morte, tão certa quanto imprevisível (Heidegger). (...) Seres de angústia, conforme Heidegger” (p.41).

O autor afirma, tendo por referência Deleuze que: “pode-se afirmar que existem múltiplos presentes subjetivamente organizados, explorados, criados”. (...) dimensões como a lúdica, artística, intuitiva, emocional e outras ainda, carecem ser vistas”, de modo que o tempo na escola não pode receber uma abordagem estritamente cronológica” (p.46).

O pesquisador afirma a importância de se entender a relação entre a educação e o cuidado, sendo que o cuidado “não é apenas uma ocupação, mas um modo de ser no mundo” (p.59).

“De outra forma, pode-se afirmar que o conhecimento, realmente útil e necessário ao estudante, é aquele que faz dele uma pessoa livre, um cidadão participante da democracia numa sociedade que equaliza a distribuição de bens e direitos, dificultando a acumulação de ambos por parte de uma única classe” (p.84-85)

“O tempo da educação é a duração, duração é existir, existir é mudança” (p.73).

“A melhor utilização do tempo na sala de aula é responsabilidade do professor” (p.88).

Segundo o pesquisador, a sala de aula pode ser um “freio para a alta velocidade com a qual a informação circula sem formar”, e isso é responsabilidade do professor”(p.90).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. O pesquisador aponta para “confrontos múltiplos entre duas temporalidades”: “a organização linear da escola, divisão em séries, anos, etapas; e a aprendizagem dos estudantes, diversa, descontínua, plural” (14).

O pesquisador indica que “a educação escolar é linear e cronológica (...) [sendo que] “as horas para o professor representam trabalho e remuneração” (p.15).

“Não é fora de nós que se encontra o sentido do que é o tempo, mas, se somente no sujeito encontra-se o sentido e a origem do tempo, então o tempo é mais um ‘quem’ que um ‘o que’, isto significa que a própria questão deve ser mudada” (p.58).

Como deveria ser o tempo. “Na realidade, quem começa e quem termina com o sinal é a aula. (...) O início da aprendizagem não pode ser precisado por um relógio. De uma maneira geral, ela começa quando há construção de sentido, pelo estudante, daquilo que está sendo apresentado, quando ele estabelece relações, imagina, cria, produz” (p.14-15).

“A posição da qual se parte é que existe uma possibilidade de apropriação do tempo cronológico, em quatro diferentes aspectos: filosófico, psicológico, histórico e pedagógico. Da mesma maneira, o tempo como *kairós* e como *aion*, pode ser apropriado conforme esses quatro aspectos. O cruzamento de perspectivas e aspectos pode sugerir muito acerca da utilização de algum conceito de tempo na escola” (p.39).

“Quanto mais aprofundarmos a natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo” (Bergson) (p.73).

ANEXO IV – Especificações das categorias, subcategorias e ênfases

Quadro-sinóptico. Especificações das categorias, subcategorias e ênfases elaboradas para a análise dos dados – Tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES 1997–2011

Categoria. CARACTERIZAÇÃO

Objetivo. Identificar como a relação entre o tempo e o trabalho docente tem sido investigada pelos pesquisadores da educação.

Subcategoria. Etapa de Ensino			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Ensino Fundamental	- Pesquisas que consideram o 1º ano, 1ª série/2º ano, 2ª série/3º ano, 3ª série/4º ano, 4ª série/5º ano, 5ª série/6º ano, 6ª série/7º ano, 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	Identificar as etapas de ensino investigadas pelos pesquisadores.	p3, p4, p5, p7, p9, p10, p14
> Ensino Fundamental I	- Pesquisas que consideram o 1ª série/2º ano, 3ª série/4º ano, 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.		2º ano (p12) 4º ano (p8) 5º ano (p2)
> Ensino Fundamental II	- Pesquisas que consideram o 5ª série/6º ano, 6ª série/7º ano, 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.		p1, p6, p11, p13
Subcategoria. Disciplina			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> História, Geografia, Língua escrita		Identificar as disciplinas analisadas pelos pesquisadores.	História (p1, p2, p10) Alfabetização (p12) Geografia (p8)
> Ciências			Ciências p7
> Todas			p3, p4, p5, p6, p9, p11, p13, p14
Subcategoria. Regiões Pesquisadas / Natureza Administrativa			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Pública municipal	<i>>> Região Sudeste</i>	Identificar as etapas de ensino investigadas pelos pesquisadores.	Batatais/SP (p9) Belo Horizonte/MG (p6) Belo Horizonte/MG – Escola Plural (p11) Betim/MG (p13)
	<i>>> Região Nordeste</i>		Jacobina/BA (p2)
	<i>>> Região Centro-Oeste</i>		Distrito Federal – Escola Candanga (p3)

>> Região Sul

Porto Alegre/RS – Escola
Cidadã (p4)
Mato Leão/RS (p8)
Cascavel/PR (p12)

> Privada

>> Região Sudeste

Belo Horizonte/MG (p6)

p5, p7, p10, p14

Subcategoria. Tipo de Pesquisa			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Campo	- Investigação <i>in loco</i> na escola, junto aos professores por meio de entrevistas, formulários e observações.	Identificar os tipos de pesquisa utilizados pelos pesquisadores.	p1, p2, p3, p4, p6, p9, p11, p12, p13
> Intervenção	- Pesquisa cujo objetivo foi propor inovações para a prática de ensino, seja por meio teórico, seja por meio de pesquisa-ação		p8
> Teórica	- Pesquisa realizada por meio de estudo estritamente teórico.		p5, p7, p10, p14

Categoria. OBJETIVOS

Objetivo. Analisar os objetivos dos estudiosos da área educacional ao investigar a relação entre o tempo e o trabalho docente.

Subcategoria. Proposta Metodológica			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Formação de professores	- Compreende a pesquisa que propôs uma pesquisa de intervenção para a formação de professores, tendo por base mudanças necessárias quanto à aceção do tempo.	Analisar as delimitações a respeito dos instrumentos materiais que são propostos para a expressão da experiência, sobretudo, pela utilização das tecnologias de informação e comunicação.	Propor uma metodologia de formação de professores que privilegie a invenção e criação pelas crianças por meio de construção de ambientes virtuais de simulação (p8)
> Prática de ensino	- Identifica as pesquisas cujo objetivo foi propor nova prática de ensino docente, tanto no que se refere ao conteúdo curricular, bem como à metodologia de transmissão de conteúdo, destacando mudanças necessárias, ou, identificadas em relação à aceção do tempo.	Analisar a aceção temporal propugnada pelos pesquisadores da educação acerca do tempo e da experiência do trabalho docente.	- Propor uma perspectiva de tempo múltiplo de acordo com diferenças culturais (p1) - Perscrutar o “tempo do agora” benjaminiano como experiência relacionada à linguagem e à história (p10) - Propor aceção do tempo considerando a História (p7)

Subcategoria. Análise do Trabalho			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Prática de ensino	- Identifica as pesquisas cujo objetivo foi analisar a prática de ensino docente, tanto no que se refere ao conteúdo curricular, bem como à metodologia de transmissão de conteúdo.	Analisar a acepção temporal identificada pelos pesquisadores da educação acerca do tempo e da experiência do trabalho docente relacionada à prática de ensino, tanto no que se refere aos conteúdos curriculares, como no que se refere à didática.	- Verificar como os professores ensinam história (p2) - Identificar o que propicia o ensino efetivo da alfabetização (p12) - Compreender o conceito de interdisciplinaridade relacionado à temporalidade (p5)
> Intensificação	- Compreende as pesquisas cujo objetivo foi analisar o trabalho docente a respeito da sobrecarga de tarefas dos professores e da extensão da jornada de trabalho, sobretudo, derivadas dos baixos salários que os professores recebem.	Analisar como o tempo é objetivado no trabalho docente, principalmente, o controle do tempo de trabalho, destacando-se o tempo cronometrado que regula as atividades do professor.	- Verificar como os professores interpretam a intensificação de seu trabalho (p3, p9, p13)
> Tecnologias	- Discrimina as pesquisas que visam identificar e analisar o uso do computador e da Internet pelos professores, destacando suas suficiências e insuficiências.	Identificar os padrões de linguagem que estabelecem as relações sociais dos professores, uma vez que a maquinaria impõe uma linguagem para decodificar o sistema pelo qual é operada e os instrumentos administrativos determinam a organização social, sendo necessário aos sujeitos adaptações para nele manterem-se.	- Verificar as contradições do uso das tecnologias de informação na escola, especificamente, o uso de computadores e da Internet (p4, p6)
> Tempo escolar	- Identifica as pesquisas cujo objetivo foi analisar a disposição e o controle do tempo do trabalho docente no que se refere à estrutura do ensino.	Analisar a acepção do tempo que sustenta a organização da estrutura do Ensino Fundamental e como isso é objetivado no trabalho do professor.	- Analisar o tempo relacionado à educação escolar (p11, p14)

Categoria. ACEPÇÃO DO TEMPO

Objetivo. Identificar a acepção do tempo dos estudiosos da área educacional acerca do tempo e da experiência do trabalho docente.

Subcategoria. Regulador social			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Contínuo, totalidade	Discrimina a acepção do tempo caracterizada pelos pesquisadores como a totalidade que envolve a natureza humana e extra-humana em que o trabalho docente, assim, como tudo, está inserido, ou, é constituído.	Analisar as características de continuidade que os pesquisadores atribuem à acepção do tempo como um regulador do trabalho e da experiência do professor.	- Irreversível (p10) - Totalidade (khronós) (p5)
> Dinâmico, subjetivid	Identifica o tempo como o amálgama da subjetividade coletiva, perceptível pelo	Analisar as características dinâmicas que os pesquisadores atribuem à	- Determinado socialmente (p5, p11)

ade coletiva	controle, objetivos e intenções sociais e individuais das atividades docentes.	acepção do tempo como um regulador do trabalho e da experiência do professor.	- Determinado subjetivamente (p5, p8, p14) - Imaginado como cronometrado (p10)
> Sintético oportuno	Registra o entendimento dos pesquisadores que compreendem o tempo como os momentos oportunos da atividade educativa; o momento do <i>insight</i> tanto do professor, como do aluno, no processo de ensino e aprendizagem.	Analisar as características sintéticas que os pesquisadores atribuem à acepção do tempo como um regulador do trabalho e da experiência do professor.	- Oportunidade (kairós) (p5, p8)

Subcategoria. Instrumento de dominação

ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Contínuo linear	Identifica o que os pesquisadores indicam do tempo como um mecanismo racionalizado de domínio e controle social e que se manifesta nas atividades do professor.	Analisar as características de continuidade que os pesquisadores dão à acepção do tempo como um instrumento de controle social.	- Ahistórico (p4) - Linear (p4) - Virtual (p1) - Racionalizado (p4) - Controlado (p12) - Tempo é dinheiro (p3)
> Dinâmico volátil	Discrimina o que os pesquisadores indicam sobre o tempo como instrumento de controle do trabalho docente no que se refere às características de volatilidade com que as atividades docentes são realizadas.	Analisar as características dinâmicas que os pesquisadores dão à acepção do tempo como um instrumento de controle social.	- Fragmentado (p1, p4, p12) - Encolhido (p4) - Instantâneo (p6) - Cronometrado (p7) - Comprimido (p9) - Regulador de tarefas (p3)
> Sintético efêmero	Identifica o caráter efêmero atribuído pelos pesquisadores às atividades docentes, manifestado como um tempo que não propicia satisfação do professor pelo seu trabalho.	Analisar as características sintéticas que os pesquisadores dão à acepção do tempo como um instrumento de controle social.	- Efêmero (p2, p4) - Escatológico (p4) - Escasso (p13) - Apresenta-se nas mudanças feitas pelos dominadores (p2)

Categoria. FORMAÇÃO

Objetivo. Analisar o que os pesquisadores educacionais indicam acerca da objetivação do tempo relacionada à formação docente.

Subcategoria. Formação Inicial

ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Suficiente	- Experiência profissional: registra o que os pesquisadores indicam sobre a formação inicial ser suficiente como primeira experiência profissional do professor.	Analisar a formação inicial docente no que se refere aos aspectos suficientes analisados pelos pesquisadores.	- Professores apreciam a formação continuada (p9) - Formação inicial como processo de experiência individual (p12)

> Insuficiente	<p>- Disciplinar: identifica o que os pesquisadores apontam sobre a formação inicial ser insuficiente, pois, disciplinadora do trabalho docente, impedindo a prática do ensino ser meio de transformação social.</p>	<p>Analisar as determinações regressivas da formação inicial docente, no que se referem às características estritamente adaptativas e restritivas do trabalho docente.</p>	<p>- Não contempla noções diversas de tempos históricos (p1) - Formação não é voltada para transformações curriculares (p11) - Apropriação apressada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Escola dos Annales) (p1) - Professor desconhece os princípios de alteridade e diferenças (p9) - Educação dogmática (p7) - Perda da noção histórica da construção dos conhecimentos (p4) - Perda do significado político da história (p1) - Professoras omitem as permanências e mudanças da história (p2)</p>
	<p>- Desigual: discrimina o que os pesquisadores indicam sobre a formação do professor não ser padronizada e como isso repercute regressivamente sobre o trabalho do professor, sobretudo, impedindo a coesão dos profissionais do ensino para a autonomia do exercício docente.</p>		<p>- Diversos níveis de formação entre os professores (p2) - Está associada à criação do Estado-nação ligada à diferenças de classes sociais e de gênero (p6)</p>
	<p>- Desqualificada: identifica o que é registrado nas pesquisas a respeito da estrutura curricular e metodológica dos cursos de formação de professores e como isso impede o professor de acompanhar e suprir as demandas sociais.</p>		<p>- Formação inicial desqualificada (p6, p9) - Formação inicial não é voltada às especificidades dos alunos (p11) - Professores não são qualificados para operacionalizar as tecnologias de informação (p13)</p>

Subcategoria. Formação Continuada			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Suficiente	<p>- Promovida pela escola: identifica o que nas pesquisas é sinalizado de suficiente da</p>	<p>Analisar a formação continuada docente no que se refere aos</p>	<p>- A escola concede tempo fora da sala de aula para</p>

	formação continuada garantida pelas atividades promovidas dentro da escola.	aspectos suficientes analisados pelos pesquisadores, especialmente, no que se refere ao uso e controle do tempo de trabalho pelo professor.	formação (p3, p4) - O professor aprende enquanto ensina, pelo tempo kairótico (p14)
> Insuficiente	- Disciplinar: identifica o que os pesquisadores apontam sobre a formação continuada ser insuficiente, pois, disciplinadora do trabalho docente, impedindo a prática do ensino ser meio de transformação social.	Analisar as determinações regressivas da formação continuada docente, no que se referem às características estritamente adaptativas e restritivas, especialmente, no que se refere ao uso e controle do tempo do trabalho do professor	- Formação docente para a flexibilidade do tempo (p4) - Formação para o autocontrole na sociedade do controle (p4) - Formação continuada não condiz com as necessidades dos professores (p12) - Formação continuada não situa os professores como intelectuais (p9)
	- Não promovida pelo governo. identifica o que nas pesquisas é sinalizado de insuficiente da formação continuada ao não ser garantida pelo governo.		- Falta formação continuada promovida pelo governo (p2, p13)
	- Não promovida pela escola. identifica o que nas pesquisas é sinalizado de insuficiente da formação continuada ao não ser garantida pelas atividades promovidas dentro da escola.		- Falta orientação pedagógica (p2) - Intensificação impede a formação continuada (p6) - A escola é atrasada frente às atualizações do conhecimento (p9)

Categoria: TEMPO DO TRABALHO DOCENTE

Objetivo. Identificar como são caracterizados e interpretados, pelos pesquisadores educacionais, os instrumentos de trabalho e práticas pedagógicas que promovem a objetivação do tempo do trabalho docente considerando, especialmente, expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a apreensão da linguagem para a experiência formativa pelo professor.

Subcategoria: Tecnologia			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Suficiências do uso do computador e da Internet	- Planejamento do ensino: registra o que os pesquisadores indicam sobre o uso do computador e da Internet como meios que auxiliam no planejamento da aula.	Discutir o uso de tecnologias pelo professor para o preparo das atividades de ensino.	- Utilizada para preparo de aulas (p3, p6) - Tecnologias como meios que possibilitam a criatividade (p6)
	- Mediação social: registra o que os estudiosos indicam sobre as tecnologias de	Analisar o uso de tecnologias pelo professor como mediadoras das	- Tecnologias abrem novas possibilidades para

	<p>comunicação e informação permitem novas formas de comunicação.</p>	<p>relações sociais por meio de inovações da linguagem e da comunicação.</p>	<p>as relações sociais (p4, p14) -Tecnologias otimizam o fluxo de informação e conhecimento (p6) - O acesso e a apreensão das tecnologias é um direito do cidadão (p6)</p>
	<p>- Mediação pedagógica: identifica as constatações dos pesquisadores sobre o computador e a Internet serem meios que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, pelo estímulo à criatividade.</p>	<p>Analisar o uso de tecnologias como facilitadores da atividade de ensino.</p>	<p>- Nas escolas públicas as tecnologias não são vistas como meio de controle do trabalho pelos professores (p6) - Uso das tecnologias para planejamento, mediadoras do processo de ensino-aprendizagem (p6, p8) - Tecnologias como meios que possibilitam a criatividade (p6)</p>
<p>> Insuficiências do uso do computador e da Internet</p>	<p>- Controle social: registra o que os pesquisadores indicam de aspectos regressivos do uso do computador e da Internet pelo professor tanto para o trabalho dentro da sala de aula, como fora dela, durante o preparo de atividades pedagógicas, inclusive, de avaliações.</p>	<p>Analisar os aspectos regressivos do uso das tecnologias para o trabalho docente e para os objetivos da educação escolar.</p>	<p>- Tecnologias utilizadas como a salvação da educação (p4) - Tecnologias não são suficientes para melhorar a educação (p4) - Utilizados, sobretudo, para a burocracia (p3, p6) -Tecnologias como meios de controle social (p6, p9) - Tecnologias são derivadas do capitalismo (p6) - Aumento da dependência dos professores pelas tecnologias de informação (p13) - Nas escolas privadas as tecnologias são vistas como meio de controle do trabalho pelos professores (p6)</p>
	<p>- Impede a experiência formativa: identifica</p>		<p>- Tempo do computador</p>

o que os pesquisadores apontam sobre o impedimento da consciência reflexiva devido ao recorrente uso do computador e da Internet na sociedade contemporânea.

é um tempo fragmentado (p1)

- Gera um conhecimento sem reflexão (p1)
- Sem participação coletiva efetiva (p1)
- Promovem a ilusão de consciência (p1)
- Tecnologias tendem à primazia do sensório-simbólico (p4)
- Naturalização para o uso de computadores e aquisição de computador (p3)

>Insuficiências da avaliação interna

- Mecanismo de controle do trabalho docente: registra o que os pesquisadores indicam sobre a interferência negativa das avaliações internas, especificamente, sobre o controle das atividades de ensino.

Discutir as avaliações internas como mecanismos que medeiam regressivamente o processo de ensino.

- As horas para correção de avaliação não são remuneradas (p3)
- As horas para as avaliações coletivas não são suficientes (p3)

- Mecanismo de controle social: identifica os que os pesquisadores assinalam sobre as avaliações internas da escola como mecanismo de controle social, sendo o professor o principal mediador e responsável pelo uso dessa tecnologia.

- As autoavaliações são voltadas ao controle cognitivo, afetivo e comportamental (p4)
- Professores não têm autonomia para as avaliações internas devido à formação por ciclos que dispensa a retenção (p13)

>Insuficiências da avaliação externa

- Mecanismo de controle do trabalho docente: registra o que os pesquisadores indicam sobre a interferência negativa das avaliações externas, especificamente, sobre o controle das atividades de ensino.

Discutir as avaliações externas como mecanismos que medeiam regressivamente o processo de ensino.

- As avaliações externas atrapalham o andamento das aulas (p3, p13)

- Mecanismo de controle social: identifica os que os pesquisadores assinalam sobre as avaliações externas da escola como mecanismo de controle social da ordem governamental, sendo o professor o principal mediador e responsável pelo uso dessa tecnologia.

- Avaliações para a homogeneidade do comportamento por meio do pluralismo tolerante (p4)
- Avaliações externas como meio de controle social (p9)
- Avaliações externas voltadas à competitividade (p11)
- Determinado por

Categoria. EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Objetivo. Analisar as possibilidades indicadas pelos estudiosos da educação a respeito da experiência formativa pelo professor tanto no que se refere às determinações objetivas da escola sobre o trabalho docente, como às atitudes do professor em relação às suas atividades.

Subcategoria. Resistência Efetiva			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Questionamentos	Identifica os questionamentos dos professores em relação às imposições de ordem governamental, ou, da hierarquia escolar sobre suas atividades pedagógicas.	Analisar quais condições os professores resistem e questionam suas condições insuficientes de trabalho.	<ul style="list-style-type: none">- Questionam as imposições governamentais (p3)- Professores tendem a resistir a formação por ciclos, a não retenção (p11, p13)- Professor nega-se a não ensinar (p12)- Professores resistem a utilizarem as tecnologias (p6)
> Estratégias sociais	Discrimina o que os pesquisadores indicam sobre as estratégias de cooperação entre os professores a respeito de suas condições insuficientes de trabalho.	Analisar as relações de cooperação entre os professores que promovem a experiência formativa.	<ul style="list-style-type: none">- O diálogo entre os professores é meio de reflexão e fortalece a resistência (p9)- Apatia pelo trabalho (p13)

Subcategoria. Falta de Resistência			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Ausência de consciência histórica	Identifica as constatações dos pesquisadores sobre como os professores não situam-se historicamente a respeito de suas atividades e, embora, constatem que as condições de trabalho poderiam ser outras, não se questionam sobre os fatores que impedem a efetivação dessa possibilidade.	Discutir o uso da memória do professor para a efetivação do trabalho docente, mecanismo psíquico fundamental que estrutura a consciência e a experiência formativa.	<ul style="list-style-type: none">- Sugerem o tempo histórico como “estático” (p1, p2)- Professor vê o aluno como ignorante (p7)- Professores não são críticos em relação às políticas que controlam o seu trabalho (p9)
> Apatia	Registra os apontamentos feitos pelos investigadores sobre as atitudes dos professores de, além da jornada de trabalho, tenderem a assumir responsabilidades e colocarem-se a trabalhar muitas horas mesmo sem receberem remuneração para isso, tornando-se apáticos em relação ao	Analisar as atitudes irrefletidas pelos professores em relação ao trabalho e a vida.	<ul style="list-style-type: none">- Professor, mesmo exausto, reivindica maior tempo de trabalho (p3)- Professores não participam de atividades culturais quando não estão trabalhando (p9)

trabalho.

- Professor não é autônomo (p8)

Categoria. SUGESTÕES

Objetivo. Analisar a tendência dos pesquisadores da educação ao concluírem suas considerações acerca da relação entre o tempo e o trabalho docente.

Subcategoria. Formação			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Consciência histórica	Identifica o que os pesquisadores que mencionam a necessidade de incentivo à formação continuada para a propiciar a consciência histórica dos professores.	Analisar a reivindicação da consciência histórica como parte dos objetivos da formação docente.	<ul style="list-style-type: none">- Incentivo à formação continuada dos professores (p2)- Atualização dos professores pelos órgãos governamentais educativos (p2)- Ruptura com o tempo histórico como um processo evolutivo e cronológico (p1, p2, p7)
> Mediação social	Identifica o que os pesquisadores propõe sobre a necessidade de incentivo à formação continuada para a autonomia docente para trabalhar como mediador social.	Analisar o entendimento da necessidade da atividade docente como mediadora das relações sociais.	<ul style="list-style-type: none">- Professores devem ser levados a utilizarem as tecnologias (p6)- Professores devem ser continuamente formados para serem "arquitetos cognitivos" (p6)- Formação continuada para a política e para atividades coletivas (p9)- O trabalho coletivo pedagógico deve ser efetivo e não imposto (p11)- Professor deve reconhecer a multiplicidade das necessidades no processo de ensino (p12)- O professor deve saber o tempo oportuno para a aprendizagem (p14)- As estratégias inovadoras devem ser criadas pelos próprios professores (p8)

Subcategoria. Prática de Ensino

ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Uso do computador e da Internet	Discrimina o que os pesquisadores aludem sobre a necessidade do incentivo ao de computador e Internet pelos professores.	Analisar o fomento ao uso das tecnologias de informação e comunicação, especialmente, o uso dos computadores e da Internet como instrumentos do trabalho docente.	- As tecnologias podem promover novas formas de relações sociais (p4, p8)
> Interdisciplinaridade	Registra o que os pesquisadores indicam sobre a necessidade de incentivo aos professores para realizarem seu trabalho por meio de estratégias de ensino interdisciplinares.	Analisar a necessidade propugnada por meio do incentivo das estratégias de ensino interdisciplinares.	- Interdisciplinaridade para a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (p5) - Interdisciplinaridade para superar a fragmentação das disciplinas (p5, p7) - Interdisciplinaridade para criar perspectivas de paradoxos (p5) - Crises são tomadas como possibilidades de criação (p8) - Privilegiar um ensino sensório-motor (p8) - A apreensão do conhecimento deve compreender o coletivo (p7) - Disciplina de História como formação para o reconhecimento do "tempo do agora", intersubjetivo, solidário, interpretação do mundo (p10)
> Tempo de acordo com as necessidades	Indica o que os pesquisadores assinalam sobre a importância do incentivo do controle do tempo pelo professor para que ele possa suprir as necessidades dos alunos.	Analisar o incentivo do professor ter autonomia sobre o tempo de sua jornada de trabalho a fim de atingir os objetivos propostos pela instrução escolar.	- O tempo pedagógico deve dar conta das necessidades de cada um dos sujeitos (p11) - Orientação pelas tarefas possibilita a efetivação da aprendizagem (p12) - O tempo deve ser regulado de acordo com as necessidades dos sujeitos (p12)

- A aula pode ser um meio de refrear a alta velocidade com que as informações são propagadas (p14)

Subcategoria. Jornada de Trabalho			
ÊNEASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Regulamentação da jornada de trabalho	Discrimina o que os pesquisadores apontam para a necessidade da escola ser estruturada em relação ao trabalho docente como articuladora das necessidades sociais relativas a sujeitos particulares.	Analisar as necessidades de reestruturação do trabalho docente no que se refere à instituição escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas de governança articuladas com as necessidades sociais (p9) - Projeto governamental para o desenvolvimento da nação (p9) - Currículo elaborado com a participação coletiva (p9) - Definição e execução de prioridades e metas da educação articulada com as necessidades sociais (p9) - A escola não deve ser reduzida à transmissão de conhecimentos de modo cronológico (p14)

ANEXO V – Ficha para coleta de dados por categoria

Ficha para coleta de dados – teses de doutorado e dissertações de mestrado – Tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES 1997–2011

CARACTERÍSTICAS			
1. Identificação da pesquisa	2. Identificação por autor	3. Ano de defesa	4. Quinquênio
<input type="checkbox"/> 1. P1	<input type="checkbox"/> 1. P1 AGUIAR, Mara R.	<input type="checkbox"/> 1. 1997	<input type="checkbox"/> 1. 1997–2001
<input type="checkbox"/> 2. P2	<input type="checkbox"/> 2. P2 BARATZ, Jaime	<input type="checkbox"/> 2. 1998	<input type="checkbox"/> 2. 2002–2006
<input type="checkbox"/> 3. P3	<input type="checkbox"/> 3. P3 BARBOSA, Sandra J.	<input type="checkbox"/> 3. 1999	<input type="checkbox"/> 3. 2007–2011
<input type="checkbox"/> 4. P4	<input type="checkbox"/> 4. P4 CONFORTO, Débora	<input type="checkbox"/> 4. 2000	
<input type="checkbox"/> 5. P5	<input type="checkbox"/> 5. P5 GARCIA, Joe	<input type="checkbox"/> 5. 2001	
<input type="checkbox"/> 6. P6	<input type="checkbox"/> 6. P6 MARINHO, Claudio	<input type="checkbox"/> 6. 2002	5. Instituição de formação
<input type="checkbox"/> 7. P7	<input type="checkbox"/> 7. P7 MARTINS, André Ferrer P.	<input type="checkbox"/> 7. 2003	<input type="checkbox"/> 1. CUM Lacerda
<input type="checkbox"/> 8. P8	<input type="checkbox"/> 8. P8 MARTINS, Mário A. R.	<input type="checkbox"/> 8. 2004	<input type="checkbox"/> 2. PUC/SP
<input type="checkbox"/> 9. P9	<input type="checkbox"/> 9. P9 MENDES, Célia M. L.	<input type="checkbox"/> 9. 2005	<input type="checkbox"/> 3. UCB
<input type="checkbox"/> 10. P10	<input type="checkbox"/> 10. P10 MOURA, Rosana S. A.	<input type="checkbox"/> 10. 2006	<input type="checkbox"/> 4. UFBA
<input type="checkbox"/> 11. P11	<input type="checkbox"/> 11. P11 PARENTE, Claudia M.D.	<input type="checkbox"/> 11. 2007	<input type="checkbox"/> 5. UFMG
<input type="checkbox"/> 12. P12	<input type="checkbox"/> 12. P12 PAULA, Flávia de A.	<input type="checkbox"/> 12. 2008	<input type="checkbox"/> 6. UFRS
<input type="checkbox"/> 13. P13	<input type="checkbox"/> 13. P13 SILVA, Flávio J. da	<input type="checkbox"/> 13. 2009	<input type="checkbox"/> 7. UNB
<input type="checkbox"/> 14. P14	<input type="checkbox"/> 14. P14 SILVA, Heitor P.	<input type="checkbox"/> 14. 2010	<input type="checkbox"/> 8. UNICAMP
		<input type="checkbox"/> 15. 2011	<input type="checkbox"/> 9. USP
6. Título da pesquisa _____		11. Disciplina	
		<input type="checkbox"/> 1. História	
		<input type="checkbox"/> 2. Geografia	
7. Nível de formação		<input type="checkbox"/> 3. Alfabetização	
<input type="checkbox"/> 1. Mestrado		<input type="checkbox"/> 4. Ciências (Física)	
<input type="checkbox"/> 2. Doutorado		<input type="checkbox"/> 5. Todas	
8. Etapa de ensino investigada		12. Natureza administrativa	
<input type="checkbox"/> 1. Ensino Fundamental		<input type="checkbox"/> 1. Pública municipal	
<input type="checkbox"/> 2. Ensino Fundamental I		<input type="checkbox"/> 2. Privada de ensino	
<input type="checkbox"/> 3. Ensino Fundamental II		<input type="checkbox"/> 3. Não específica	
9. Ano/série investigado		13. Região investigada	
<input type="checkbox"/> 1. 2o ano		<input type="checkbox"/> 1. Sudeste	
<input type="checkbox"/> 2. 4o ano		<input type="checkbox"/> 2. Nordeste	
<input type="checkbox"/> 3. 5o ano		<input type="checkbox"/> 3. Centro-Oeste	
		<input type="checkbox"/> 4. Sul	
10. Área do conhecimento investigada		14. Tipo de pesquisa	
<input type="checkbox"/> 1. Ciências da Natureza		<input type="checkbox"/> 1. Campo	
<input type="checkbox"/> 2. Ciências Sociais		<input type="checkbox"/> 3. Intervenção	
<input type="checkbox"/> 3. Todas		<input type="checkbox"/> 4. Teórica	

OBJETIVOS	ACEPÇÃO DO TEMPO
<p>15.Objetivos</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Proposta metodológica</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Análise do trabalho docente</p> <p>16.Proposta metodológica</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Formação</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Prática de ensino</p> <p>17.Análise do trabalho docente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Prática de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Intensificação</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Tecnologias</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Tempo escolar</p>	<p>18.Objetivação do tempo</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Regulação social</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Instrumento de dominação</p> <p>19.Regulação social</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Totalidade</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Subjetividade coletiva</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Oportuno</p> <p>20.Instrumento de dominação</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Linear</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Volátil</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Efêmero</p>
FORMAÇÃO DOCENTE	
<p>21.Formação inicial docente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Insuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Suficiente</p> <p>22.Formação inicial docente suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Experiência profissional</p> <p>23.Formação inicial insuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Disciplinar</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Desigual</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Desqualificada</p>	<p>24.Formação docente continuada</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Insuficiente</p> <p>25.Formação continuada suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Promovida pela escola</p> <p>26.Formação continuada insuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Disciplinar</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Negligenciada pelo governo</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Negligenciada pela escola</p>
TEMPO DO TRABALHO DOCENTE	
<p>27.Uso eficiente de computador e Internet</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Planejamento</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mediação social</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Mediação pedagógica</p> <p>28.Uso ineficiente do computador e da Internet</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Impede a experiência formativa</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mecanismo de controle social</p> <p>29.Prática interdisciplinar ineficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. "Pseudoformação"</p>	<p>30.Prática interdisciplinar eficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Inovação curricular</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Contempla a coletividade</p> <p>31.Avaliação interna ineficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Controle do trabalho docente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Controle social</p> <p>32.Avaliação externa ineficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Controle do trabalho docente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Controle social</p>

EXPERIÊNCIA FORMATIVA	SUGESTÕES
<p>33.Suficiência da jornada de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Regulação da jornada de trabalho</p>	<p>37.Formação</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Consciência histórica</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mediador social</p>
<p>34.Insuficiências da jornada de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Baixo salário</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Controle das atividades pedagógicas</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Sobre carga de tarefas</p>	<p>38.Prática de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Uso de computadores e Internet</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Interdisciplinaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Tempo de acordo com necessidades</p>
<p>35.Resistência</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Contra a falta de autonomia</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Reflexões socializadas</p>	<p>39.Jornada de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Políticas educacionais efetivas e bem planejadas</p>
<p>36.Falta de resistência</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Ausência de consciência histórica</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Apatia</p>	

PRINCIPAIS AUTORES DE REFERÊNCIA		
<input type="checkbox"/> 1. AGAMBEM, Giorgio	<input type="checkbox"/> 18. ENGUITA, Mariano	<input type="checkbox"/> 35. KUHN, Thomas
<input type="checkbox"/> 2. ALTHUSSER, Louis	<input type="checkbox"/> 19. FAZENDA, Ivani	<input type="checkbox"/> 36. KUNZER, Acácia
<input type="checkbox"/> 3. ALVES, Gilberto Luiz	<input type="checkbox"/> 20. FEYBAREND, Paul	<input type="checkbox"/> 37. LÉVY, Pierre
<input type="checkbox"/> 4. ANTUNES, Ricardo	<input type="checkbox"/> 21. FOUCAULT, Michel	<input type="checkbox"/> 38. MARX, Karl
<input type="checkbox"/> 5. APPLE, Michael	<input type="checkbox"/> 22. FREIRE, Paulo	<input type="checkbox"/> 39. MELUCCI, Alberto
<input type="checkbox"/> 6. ARISTÓTELES	<input type="checkbox"/> 23. GADAMER, Hans-Georg	<input type="checkbox"/> 40. OLIVEIRA, Dalila Andrade
<input type="checkbox"/> 7. ARROYO, Miguel	<input type="checkbox"/> 24. GIROUX, Henry	<input type="checkbox"/> 41. PERRENOUD, Philippe
<input type="checkbox"/> 8. BACHELARD, Gastón	<input type="checkbox"/> 25. GOODSON, Ivor	<input type="checkbox"/> 42. PRIGOGINE, Ilya
<input type="checkbox"/> 9. BAUMAN, Zygmunt	<input type="checkbox"/> 26. GUATTARI, Félix	<input type="checkbox"/> 43. SACRISTÁN, Gimeno
<input type="checkbox"/> 10. BENJAMIN, Walter	<input type="checkbox"/> 27. HABERMAS, Jürgen	<input type="checkbox"/> 44. SAVIANI, Demerval
<input type="checkbox"/> 11. BERGSON, Henri	<input type="checkbox"/> 28. HARGREAVES, Andy	<input type="checkbox"/> 45. SILVA, Tomas Tadeu da
<input type="checkbox"/> 12. BERNARDO, João	<input type="checkbox"/> 29. HARVEY, David	<input type="checkbox"/> 46. THOMPSON, Edward
<input type="checkbox"/> 13. CERTEAU, Michel de	<input type="checkbox"/> 30. HEIDEGGER, Martin	<input type="checkbox"/> 47. VARELA, Julio
<input type="checkbox"/> 14. CODO, Wanderley	<input type="checkbox"/> 31. HELLER, Agner	<input type="checkbox"/> 48. VEIGA-NETO, Alfredo
<input type="checkbox"/> 15. DAL ROSSO, Sadi	<input type="checkbox"/> 32. HIPONA, Agostinho de	<input type="checkbox"/> 49. VYGOSTKY, Lev
<input type="checkbox"/> 16. DELEUZE, Guilles	<input type="checkbox"/> 33. HUSSERL, Edmund	<input type="checkbox"/> 50. WERTHEIM, Margaret
<input type="checkbox"/> 17. ELIAS, Norbert	<input type="checkbox"/> 34. HYPÓLITO, Álvaro	

In memoriam

À Nicília Silva

Pelas esmeralda e pérolas em forma de anel

Ao Arno Pesch e à Lilia Fogaça

Por Nietzsche e as Leis

Ao Elbio Martinez

Pelo desconhecido manifesto

Tabela 1. Dissertações e teses sobre *tempo do trabalho docente*, em quinquênios entre 1992-2011 - CAPES

Nível	Quinquênios									
	1992-1996		1997-2001		2002-2006		2007-2011		Total	
	F*	P**	F	P	F	P	F	P	F	P
Mestrado	1	0.03	3	0.08	5	0.14	15	0.40	24	0.65
Doutorado	0	-	1	0.03	5	0.14	7	0.19	13	0.35
Total	1	0.03	4	0.11	10	0.28	22	0.59	37	1.00

Fonte: Elaborada com base nas informações do Banco de Teses CAPES. Disponível em: www.capes.gov. Acesso em Abr./2012)

Nota: *F significa frequência **P significa proporção

Tabela 2. Dissertações de mestrado e teses de doutorado que tratam sobre o tempo do trabalho docente, em quinquênios, entre 1997-2011 - Ensino Fundamental - CAPES

Níveis de formação	Quinquênios							
	1997-2001		2002-2006		2007-2011		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P
Mestrado	1	0.07	2	0.14	5	0.36	8	0.57
Doutorado	1	0.07	2	0.14	3	0.21	6	0.42
Total	2	0.14	4	0.28	8	0.57	14	1.00*

Fonte: Elaborada com base nas informações do Banco de Teses CAPES. Disponível em: www.capes.gov. Acesso entre Jan/2010-Abr./2012)

Nota: F significa frequência; P significa proporção. *Valor estimado em decorrência de aproximação numérica.

Quadro 1. Amostra de teses de doutorado e dissertações de mestrado que tratam sobre o tempo do trabalho do professor do Ensino Fundamental, em níveis e locais de formação, por quinquênios entre 1997-2011 - CAPES

Níveis	Quinquênios		
	1997-2001	2002-2006	2007-2011
<i>Mestrado</i>	MARTINS (USP, 1998)	AGUIAR (PUC/Campinas, 2003) MARINHO (UFMG, 2005)	BARATZ (UFBA, 2008) BARBOSA (UNB, 2009) MENDES (CUML, 2009) SILVA (UFMG, 2007) SILVA (UCB, 2009)
<i>Doutorado</i>	GARCIA (PUC/SP, 2000)	PARENTE (UNICAMP, 2006) CONFORTO (UFRGS, 2006)	MARTINS (UFRGS, 2009) MOURA (UFRGS, 2007) PAULA (UNICAMP, 2008)

Fonte: Elaborada com base nas informações do Banco de Teses CAPES. Disponível em: www.capes.gov. Acesso entre Jan/2010-Abr./2012)

Quadro 2. Categorias, subcategorias e ênfases analisadas das pesquisas que tratam do tempo do trabalho docente, em relação aos objetivos de estudo – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997–2011

Categoria	Subcategorias	Ênfases	Objetivo
Caracterização	- Etapa de ensino - Disciplina - Regiões - Natureza administrativa - Tipo de pesquisa	- Anos/séries do Ensino Fundamental - Disciplina curricular - Regiões brasileiras - Natureza administrativa pública, ou, privada - Pesquisa de campo, teórica, ou, de intervenção*	Caracterizar os elementos e aspectos que são tomados como base pelos pesquisadores ao produzirem investigações sobre a relação entre o tempo e o trabalho docente.
Objetivos	- Proposta metodológica* - Análise do trabalho*	- Formação e Prática de ensino* - Prática de ensino, Intensificação, Tecnologias e Tempo escolar*	Identificar os objetivos, a aceção do tempo e o que os pesquisadores da área educacional indicam acerca da objetivação do tempo relacionada à formação e ao trabalho docente.
Aceção do tempo	- Regulador social* - Instrumento de dominação*	- Total, subjetivo coletivo e oportuno* - Linear, volátil e efêmero*	
Formação	- Inicial - Continuada	- Suficiente/ insuficiente	
Tempo do trabalho docente	- Tecnologias - Interdisciplinaridade - Intensificação	- Suficiências e insuficiências do uso do computador e da Internet e das avaliações internas e externas - Suficiências e insuficiências da interdisciplinaridade - Suficiências e insuficiências da jornada de trabalho	Identificar como são caracterizados e interpretados, pelos pesquisadores educacionais, os instrumentos de trabalho e práticas pedagógicas que promovem a objetivação do tempo do trabalho docente considerando expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a apreensão da linguagem para a experiência pelo professor.
Experiência formativa	- Resistência efetiva - Falta de resistência	- Questionamentos e estratégias sociais - Ausência de consciência histórica e apatia	Analisar a tendência dos pesquisadores da área educacional ao concluírem suas considerações acerca da relação entre o controle do tempo e o trabalho docente, no que se refere às possibilidades da experiência pelo professor, considerando tanto as determinações objetivas da escola sobre o trabalho docente, como as atitudes do professor em relação às suas atividades.
Sugestões	- Formação - Prática de ensino - Jornada de trabalho	- Consciência histórica e mediação social - Uso de computadores e da Internet, interdisciplinaridade e tempo de acordo com as necessidades - Regulamentação da jornada de trabalho	

* Nota: o asterisco indica que a subcategoria e/ou a ênfase são mutuamente exclusivas.

Tabela 3. Objetivos das pesquisas educacionais que investigam sobre o tempo do trabalho docente, em quinquênios entre 1997-2011 – Ensino Fundamental – CAPES

Objetivos	Quinquênios						Total	
	1997-2001		2002-2006		2007-2011		F	P
	F	P	F	P	F	P		
Propostas metodológicas	1	0.07	1	0.07	2	0.14	4	0.28
Análise do trabalho	1	0.07	3	0.21	6	0.43	10	0.71
Total	2	0.14	4	0.28	8	0.57	14	1.00*

Nota: F significa frequência; P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Quadro 3. Ênfases dos objetivos das análises do tempo do trabalho docente e das propostas metodológicas sobre o tempo do trabalho do professor apresentadas em pesquisas educacionais que tratam acerca do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Ênfase dos objetivos	Pesquisas	F	P
<i>Proposta metodológica</i>			
Formação	P8	1	0.07
Prática de ensino	P1, P7, P10	3	0.21
<i>Análise do trabalho</i>			
Prática de ensino	P2, P5, P12	3	0.21
Intensificação	P3, P9, P13	3	0.21
Tecnologias	P4, P6	2	0.14
Tempo escolar	P11, P14	2	0.14
Total		14	1.00*

Nota: F significa frequência; P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Tabela 4. Objetivos das pesquisas que tratam do tempo do trabalho docente em relação às etapas de ensino investigadas – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Objetivos	Ensino Fundamental		Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P
	Proposta metodológica	2	0.14	1	0.07	1	0.07	4
Análise do trabalho	5	0.36	2	0.14	3	0.21	10	0.71
Total	7	0.50	3	0.21	4	0.28	14	1.00*

Nota. F significa frequência; P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Tabela 5. Objetivos em relação às disciplinas que foram investigadas pelas pesquisas educacionais que tratam do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Objetivos	História		Geografia		Língua materna		Ciências		Todas		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
	Proposta metodológica	2	0.14	1	0.07	0	-	1	0.07	0	-	4
Análise do trabalho	1	0.07	0	-	1	0.07	0	-	8	0.57	10	0.71
Total	3	0.21	1	0.07	1	0.07	1	0.07	8	0.57	14	1.00*

Nota. F significa frequência P significa proporção (-) significa que não houve observações na ênfase da subcategoria. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Tabela 6. Ênfases dos objetivos das análises e das propostas metodológicas em relação aos tipos de pesquisa, presentes nas pesquisas educacionais que tratam acerca do tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Ênfases dos objetivos	Teórica		Campo		Intervenção		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P
<i>Proposta metodológica</i>								
Formação	0	-	0	-	1	0.07	1	0.07
Prática de ensino	3	0.21	0	-	0	-	3	0.21
<i>Análise do trabalho</i>								
Prática de ensino	0	-	3	0.21	0	-	3	0.21
Intensificação	0	-	3	0.21	0	-	3	0.21
Tecnologias	0	-	2	0.14	0	-	2	0.14
Tempo escolar	1	0.07	1	0.07	0	-	2	0.14
Total	4	0.28	9	0.64	1	0.07	14	1.00*

Nota: F significa frequência P significa proporção (-) significa que não houve observações na ênfase da subcategoria. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Tabela 7. Relação entre a natureza administrativa e as regiões brasileiras em que as pesquisas de campo e pesquisa de intervenção da área educacional que investigam sobre o tempo do trabalho docente foram realizadas – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Natureza administrativa	Sudeste		Nordeste		Centro-Oeste		Sul		Total	
	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P
Pública	4	0.40	1	0.10	1	0.10	3	0.30	10	0.90
Municipal										
Privada	1	0.10	0	-	0	-	0	-	1	0.10
Total	5	0.50	1	0.10	1	0.10	2	0.30	10	1.00

Nota: F significa frequência P significa proporção (-) significa que não houve observações na ênfase da subcategoria.

Tabela 8. Acepção do tempo presente nas pesquisas educacionais que tratam do tempo do trabalho docente sobre a formação docente inicial e continuada, em relação aos objetivos – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Acepção do tempo	Objetivos					
	Proposta metodológica		Análise do trabalho		Total	
	F	P	F	P	F	P
Regulador social	2	0.14	3	0.21	5	0.35
Instrumento de dominação	2	0.14	7	0.50	9	0.64
Total	4	0.28	10	0.71	14	1.00*

Nota: F significa frequência P significa proporção. *Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Tabela 9. Indicações das determinações objetivas do tempo do trabalho docente pelas pesquisas educacionais – Ensino Fundamental – CAPES/ 1997-2011

Tempo do trabalho docente	Total	
	F	P
Tecnologias	15	0.55
Interdisciplinaridade	10	0.30
Intensificação	8	0.24
Total	33*	1.00**

Nota: F significa frequência P significa proporção *O número de observações é maior do que o número de pesquisas, pois, são subcategorias não mutuamente exclusivas **Valor corrigido em decorrência de aproximação numérica.

Quadro-sinóptico. Apontamentos das dissertações de mestrado e teses de doutorado (1998–2011) que compõem a amostra coletada do Banco de Teses da CAPES (2010–2012), utilizada como fonte de coleta de dados

PI

AGUIAR, Mara Rocha. (2003) *Noções de tempo no ensino de História e na formação de professores*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- História
- Rede pública municipal de ensino de Santos/SP
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

Discutir e propor um entendimento sobre o tempo, da perspectiva da História, a “diversidade cultural e temporal” entre diferentes culturas, constituindo-se, também, particularmente em cada sujeito (p.6).

“Propomos para a formação inicial dos professores, no lugar das periodizações, segundo o modelo único, que é eurocêntrico, as várias abordagens do conceito de tempo, segundo cada cultura específica” (p.12–13).

Principais referências

Tempo. Walter Benjamin

Sociedade. Karl Marx

Educação. Gimeno Sacristán

Resultados

Formação do professor. A formação do professor é “marcada pelo ensino positivista e pela presença nos currículos de periodizações estanques, (e) não contempla noções diversas de tempo histórico” (p.9).

Trabalho docente

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. a pesquisadora caracteriza os instrumentos e mecanismos de relações que medeiam a escola como delimitadores de um “tempo vivido, o tempo do computador e o tempo fragmentado”, relacionado à cultura da “informação” que condicionam os alunos e professores na tendência a uma realidade determinada por “um conhecimento sem reflexão, sem poder de compreensão sobre as coisas observadas e sem participação real nos acontecimentos, num duplo sentido, ilusão da consciência de seres que se tornam objetos” (p.54).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo de jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. Professores trabalham com temas e projetos, de modo que “possibilitam um trabalho que não se prende à rigidez das periodizações. Permite o ir e voltar na história, comparando e relacionando tempos e espaços diferentes” (p.73).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “tempo fragmentado (...) tempo do conhecimento virtual” (p.54).

Como deveria ser o tempo. “a construção da noção de tempo só é possível através de uma metodologia dialética” (p.49).

P2

BARATZ, Jaime. (2008) *O tempo histórico e sua apresentação pelos professores do Ensino Fundamental I*.
Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade
Federal da Bahia.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I (5º ano)
- História
- Rede pública municipal de ensino de Jacobina/BA
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

“Discutir como a idéia e concepção de tempo histórico é apresentada, representada, compreendida, apropriada e ensinada na disciplina História” (p.11).

Principais referências

Tempo. Miselânea (finaliza com Agambem e Bachelard)

Sociedade. Não menciona

Escola. Karl Marx

“Em concordância com o escritor italiano, Giorgio Agambem, podemos afirmar que - antes de mudar positivamente o ensino/aprendizagem de História e o ensino em geral - é necessário que se mude a concepção de tempo. Recorrendo, ainda, a Marx, diria que antes dos docentes, em geral, educarem os seus alunos a transformarem a realidade, faz-se necessário que eles também se eduquem. E por fim, seguindo, mais uma vez, os passos de Bachelard, reafirmo que o tempo histórico, assim como o tempo em si, devem ser ensinados, porque o tempo é o que se sabe dele” (p.95).

Resultados

Formação do professor. “formações acadêmicas e a lugares formativos diversos” (p.81).

“Em meio a outras dificuldades enfrentadas pelas docentes e apontadas por elas, situam-se a falta de uma formação pedagógica continuada na disciplina em questão, e uma maior/melhor orientação por parte da coordenadora” (p.81)

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Além do livro didático, a professora Beatriz situou outra dificuldade no ensino de história” (p.81).

a.b) Avaliações internas. Nas avaliações de história, as professoras dão pouca importância ao tempo histórico, suas permanências e rupturas; destaca-se o conceito de “preconceito contra os negros” (p.86-87).

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo de jornada de trabalho. “Além do livro didático, a professora Beatriz situou outra dificuldade no ensino de história: a escassez de tempo dedicado às aulas de História, por ser apenas uma aula de 45 minutos por semana; de acordo com o depoimento, também, da coordenadora entrevistada” (p.81).

c) Didática e conteúdo curricular. “Na compreensão das professoras, o processo histórico apresenta-se diferente do ensinado na sala de aula aos alunos, pois ora elas entendem como rizomático ou em forma de espiral, quando não estão lecionando, mas, na sala de aula, apresentam-no como um processo linear e contínuo” (p.92-93).

Atitudes do professor

a) Resistência. Professoras são criativas aos trabalharem com História, produzindo materiais diversificados.

b) Alienação. “(...) grande resistência por parte das professoras em trabalharem com a longa duração, ou seja, com as estruturas das épocas (p.94). “Desse modo, ficou evidente que as professoras entrevistadas e observadas ainda estão embasadas no tempo cronológico, linear e contínuo” (p.94).

“(...) uma verdadeira omissão das professoras com relação à dualidade permanência/mudança no processo histórico brasileiro” (p.94).

Sugestões do pesquisador. “É necessário, portanto, que as docentes pesquisadas voltem a construir a linha de tempo, com o objetivo de apresentar a duração de certos fatos e/ou estruturas históricas. Que seja feita uma aula baseada não somente no tempo cronológico (data); o qual deve ser utilizado apenas como referencial casual na análise e explanação” (p.94).

“Assim, evidenciou-se a necessidade urgente de uma formação continuada para essas professoras e os profissionais de Educação, especialmente no Ensino Fundamental, além do que é imprescindível chamar a atenção dos órgãos e instituições ligados ao Ensino Fundamental, no sentido de atualizarem os professores a respeito das novas noções de tempo histórico, disponíveis tanto nos PCN do Ensino Fundamental, como nas obras historiográficas contemporâneas. Somente, dessa maneira, estaremos ajudando os nossos alunos a se perceberem como seres históricos e verdadeiros cidadãos.” (p.95)

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “Segundo Braudel (Apud REIS, 2003, p.113), na vida moderna, as oscilações tornam-se mais rápidas, mas não são tão ameaçadoras, pois há uma classe que tem os meios para controlar os eventos. Essa classe até provoca eventos, impõe mudanças [...]. Uma classe que domina está mais interessada em mudar do que permanecer. Na realidade, ela realiza as mudanças para permanecer” (p.77).

Como deveria ser o tempo.

Deve-se considerar a “multiplicidade de tempos históricos” (p.82) do significado do tempo, isto é, dos “tempo objetivo e subjetivo” (p.28); “flecha e círculo” do tempo” (p.34); Tempo “contínuo e descontínuo (p.36); Tempo “ progressivo e regressivo” (p.38). “(...) o tempo é que se sabe dele” (p.95).

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I
- Todas
- Rede pública municipal de ensino do Distrito Federal (Escola Candanga)
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

“Prioriza o trabalho dos professores que atuam na rede pública do Distrito Federal há mais de dez anos quanto às suas percepções e significados em relação ao aumento e intensificação de suas atribuições profissionais, considerando que esses sujeitos acompanham as mudanças no processo educacional derivadas de outras demandas sociais, políticas e econômicas” (p.12).

Principais referências

Tempo. Edward Palmer Thompson

Sociedade. Karl Marx, Sadi Dal Rosso

Educação. Michael Apple, Ricardo Antunes, Dalila Andrade Oliveira.

Resultados

Formação. A proposta diferenciadora da escola é que reduz a jornada de trabalho em sala de aula “para que se dedique ao planejamento, participação no projeto político-pedagógico da escola, coordenação e formação no horário oposto ao atendimento” (p.72); 30% das horas de jornada de trabalho são destinadas a atividades fora da sala de aula.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “No Distrito Federal, nas séries iniciais – 1º ao 5º ano – são 5 horas diárias seguidas, de trabalho com crianças em idade entre seis e dez anos, em sala de aula, sem aporte de materiais pedagógicos, audiovisuais e espaços adequados à prática de esportes, artes, entre outras atividades lúdicas” (p.96).

“(…) a subutilização dos computadores e *internet* [pelos professores é utilizado] principalmente, para a confecção do relatório individual dos alunos a cada bimestre e da turma do início do ano, como processo avaliativo. (...) [e, também,] para a pesquisa e confecção de materiais para os alunos (...)” (p.125, grifos do original).

A respeito das tecnologias de informação, constata a pesquisadora que: “A habilidade para o uso de novas tecnologias também cobrada dos professores, assim como a aquisição de seu instrumento pessoal, são exigências naturalizadas nas práticas cotidianas e se juntam àquelas essenciais no ato pedagógico” (p.159).

a.b) Avaliações internas. “As horas extras em que os professores se dedicam ao preparo de materiais pedagógicos, planejamento e avaliação nem sempre são consideradas como horas trabalhadas” (p.12).

“(…) a avaliação dos alunos passou a ser feita por meio de relatórios feitos pelos professores com a participação da comunidade. (...) [e] constata a pesquisadora que o tempo destinado às avaliações é insuficiente (p.72 e p.125).

a.c) Avaliações externas. A respeito da avaliação escolar, constata a pesquisadora: “As professoras demonstram resistência e contrariedade às regras de avaliação e classificação dos alunos elaboradas pela Secretaria de Educação” (p.151).

b) Controle do tempo de jornada de trabalho. “O estudo aponta que a intensificação deriva de demandas institucionais, entre elas, transformações sociais na cultura e na família; participação na gestão da escola; novos arranjos pedagógicos criados na escola pública; desdobramentos na política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (...); tempo insuficiente para a realização das tarefas; exigências burocráticas e cobranças da Secretaria de Educação;

atendimento diferenciado e individualizado aos alunos em suas especificidades de aprendizagem. Pode-se destacar, além disso, situações de intensificação individual, formação continuada decorrente das novas demandas da profissão; cuidados voltados para a segurança dos estudantes; níveis de afetividade com os alunos; planejamento prescrito pela Secretaria de Educação; divergências em relação às concepções de avaliação dos alunos; a busca de novos conhecimentos sobre a aprendizagem, de novas metodologias e de novas habilidades para realizar o trabalho pedagógico” (p.6).

A respeito do trabalho dos professores realizado por atividades além da sala de aula, da seguinte afirmação de uma das professoras entrevistadas: “[P7] (...) Então se você não tiver sempre em dia, sempre correndo atrás, sempre agilizando... E você não pode deixar o tempo passar não. Você tem que ser ágil”, a pesquisadora constata: “A imagem da escola dinâmica, ativa, participativa que permeia o ideário propagado em horário nobre pelos telejornais e pela imprensa em geral como sinônimo de escola de qualidade, implica, necessariamente, em esforço sobre-humano de toda comunidade escolar, especialmente dos professores e da equipe pedagógica” (p.86).

c) Didática e conteúdo curricular: Não menciona.

Atitudes do professor

a) Resistência. “Apple (1995) denomina ‘diversificação de habilidades’ no trabalho docente o que os sociólogos chamam de multifunção ou polivalência no trabalho fabril” (p.100).[...] “O fato de ter de planejar e executar diferentes atividades ao mesmo tempo é apontado pela professora como elemento de fadiga e exaustão”. (p. 120).

Após perceberem que os alunos e professores haviam sido convidados para participar de um evento “para fins de promoção política, e elas se sentiram ‘usadas’ para a propagando do Governo do Distrito Federal”, do que foram gerados desentendimentos entre a “equipe pedagógica” e os professores, a pesquisadora constatou que: “esse desentendimento entre os sujeitos da comunidade [escolar], provocado por agentes da administração exteriores à escola, gerou conflitos e desconfiâncias entre os membros da comunidade e evidencia como são díspares as noções e os sentidos atribuídos à participação” (p.91).

b) Alienação.

A respeito de professores que trabalham com contrário temporário, constata: “Portanto, pode-se afirmar que as professoras com contrato temporário, por se sentirem inseguras no emprego, sentem-se mais pressionadas para participar das inúmeras atividades da escola e, por isso, são vistas pela direção como mais ativas, criativas, cooperativas no trabalho em equipe” (p.84).

A respeito da Jornada Ampliada, uma ampliação da jornada de trabalho para o preparo das atividades pedagógicas, a pesquisadora constata que, na visão de uma das professoras [um das sete entrevistadas]: “a intensificação do trabalho ocorre por responsabilidade das próprias professoras, que sentem-se insatisfeitas com o trabalho desenvolvido e procuram ‘mais coisas’ para complementar os afazeres. (...) Ela enxerga a jornada [ampliada] de forma positiva, como um benefício alcançado pela categorias, mas ao mesmo tempo, percebe que o tempo continuou insuficiente para a realização de seu trabalho” (p.96).

“As professoras vivem a contradição imposta pelo trabalho, pois reconhecem os resultados na aprendizagem das crianças, principalmente aquelas que necessitam de atenção especial, como também consideram como momento oportuno e singular a avaliação dos alunos. Ao mesmo tempo, são sujeitas a uma organização racional, produtivista, que lhes exige um envolvimento mais consensual, mais participativo, que além de seu tempo e energia, alcança também sua consciência, sua subjetividade” (p.121).

Ao questionar as professoras acerca da suficiência do tempo de jornada de trabalho, a pesquisadora constata que todas as professoras observam que esse tempo não é suficiente. Registra a resposta de uma das professoras entrevistadas nos seguintes termos: “[a professora é contraditória, pois,] ela afirma e reafirma várias vezes que é capaz de fazer seu trabalho, e explica que precisaria de *mais tempo* apenas para elaborar e executar outras atividades com seus alunos. No entanto, em seguida ela reconhece que o tempo de trabalho é insuficiente para pensar, planejar o seu trabalho, assim como para conhecer melhor os alunos em suas individualidades” (p.144, grifos do original).

Sugestões do pesquisador. “O trabalho docente, por sua relativa autonomia, por suas relações pessoais possibilitarem a (re)construção e transformação do conhecimento e da criação e recriação dos sujeitos envolvidos pode alcançar o sentido do trabalho como elemento humanizador. No entanto (...) [há] um fator impeditivo para que esse processo de criação e humanização se estabeleça por meio do trabalho docente: a intensificação” (p.154).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “Poder-se-ia dizer que a forma de conclusão privilegiada pelos gestores e o poder público instituem um valor ao tempo, o valor do capital (Thompson, 1991). Na escola pública estão presentes ritmos, ciclos, fases e tempos incompatíveis com a jornada e, desse modo, esse trabalho [docente] tornou-se avultado, doloroso, produz desgaste físico e mental. Não que o tempo seja curto: os afazeres abundam. Todas as professoras entrevistadas demonstram dificuldades em relação ao tempo.”(p.142)

Tomando por referência Edward Palmer Thompson, a respeito do que o autor indica sobre o controle das atividades de trabalho por meio do relógio e não mais por tarefas constata que: “Nas atividades laborais recentes, percebe-se, em certa medida, a volta da regulação do trabalho tendo por referência as tarefas a serem executadas. (...) As professoras apontam, em suas falas, elementos que fazem referência a essa percepção de que o sentido do tempo de trabalho extrapola o horário estabelecido pelas jornadas constituídas na legislação trabalhista e na carreira do magistério” (p.147).

Como deveria ser o tempo. Não sugere.

P4

CONFORTO, Débora. (2006) *Da escola do hardware para a escola do software*. o processo educativo sob a lógica da compressão do tempo e do espaço. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental
- Todas
- Rede pública municipal de ensino de Porto Alegre/RS (Escola Cidadã)
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo problematizar “a relação escolarização–tecnologia no contexto de um cenário social que emerge na hegemonia tecnológica digital das redes de informação e comunicação, para que se tornem evidentes as configurações de tempo e espaço forjadas no palco de uma proposta de organização da escola pública municipal [de Porto Alegre/RS] que, ao reorganizar tempo e espaços escolares, marca a saída do modelo da escola seriada e a entrada da escola por ciclos de formação e autoriza uma forma de escolarização que coloca de forma oficial a materialidade e os saberes da informática educativa. (...) A partir dessa faceta condicionante e não–determinista da relação escolarização–tecnologia, *tempos e espaços para colonizar* são problematizados a fim de fazer emergir, na mesma intensidade, *tempo e espaços para fruir*; para deixar espriar a sensibilidade e a interação humanas, para potencializar o aprendizado e a aquisição dos saberes” (p.6, grifos do original).

Principais referências

Tempo. Norbert Elias, Alberto Melucci

Sociedade. Margaret Wertheim, David Harvey, Zygmunt Bauman, Michel Foucault, Pierre Lévy

Educação. Alfredo Veiga–Neto, Julia Varela

Resultados

Formação do professor. “Com a prática de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no jogo do presencial e não–presencial, a qualificação docente era potencializada pela flexibilidade do tempo e do espaço” (p.259).

Da formação continuada do professor promovida à distância, a pesquisadora observa: “O professor capacitava–se para o pensar e o agir no cenário da sociedade do controle, pois, mesmo distante do olhar do professor presencial, aprendia a se expor, a cumprir prazos, a seguir agendas e cronogramas, auto–organizar–se e a autoavaliar–se. (...) essa autodisciplina que necessita ser contruída para corresponder ao perfil *online*” (p.267, grifo do original).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “(...) as tecnologias de informação e comunicação têm sido apresentadas como o reino perfeito, um quase paraíso reconstruído num formato secular e tecnologicamente sancionado nos portais eletrônicos .com, .net e .edu. O espetáculo da Informática Educativa, na quase idolatria ao computador, explora o enredo salvacionista e a narrativa mágica para a crise na Educação. (...) Discutindo sobre a premência de reformar a escola [no X Seminário Nacional de Educação promovido pela Secretaria de Educação de Porto Alegre] – pela utopia da eliminação dos currículos, dos horários, do ensino presencial –, o espetáculo apresenta seu enredo e faz lembrar a fala quase profética de Deleuze: “[...] tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de sua liquidação” (p.16, grifo do original).

“Mas, para o fazer pedagógico, a pílula mágica chamada computador não se apresentava em dose suficiente, uma vez que todos não podem estar ao mesmo tempo no ambiente informatizado. (...) Contudo, não há como negar, com a

chegada de novas tecnologias de informação e comunicação na escola, abrem-se novas possibilidades para tecer laços sociais e instituem novos espaços para a construção de um coletivo cada vez mais inteligente” (p.25).

“A atividade cognitiva era remodelada pela mediação digital, pois a escrita deixava de depender da motricidade altamente refinada da mão para a construção laboriosa de cada letra, frase, parágrafo. (...) [passa-se, segundo a autora referendada por Lévy, para] a superação da primazia da interação sensório-motora para deixar lugar à sensório-simbólica. (...) Escrever e reescrever pela interface computacional possibilitaram que seus autores realizassem, de forma mais tranquila, até mesmo mais prazerosa, uma fundamental ação em processo de escrita” (p.287).

a.b) Avaliações internas. “A avaliação ao colocar o aluno como parâmetro de si mesmo, dispensava o boletim e a nota, a medida quantificável e impessoal, para colocar em seu lugar o Dossiê, o diário de bordo para o registro do percurso de aprendizagem, não para comparar o aluno com uma medida arbitrária, mas, para registrar seus avanços, suas dificuldades, de forma global, nas dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (p.194). (...) Avaliar era o verbo conjugado de forma coletiva na Escola Cidadã por Ciclos de Formação. A avaliação participativa, flexível e reflexiva, operava em diferentes temporalidades – contínua, permanente, em todas as faixas etárias – e sob diferentes espacialidades – na sala de aula, no Laboratório de Aprendizagem, no Ambiente Informatizado, na Sala de Integração e Recurso, na família, no conselho participativo, com todo e por todo coletivo escolar” (p.195).

A pesquisadora, ao analisar os princípios da Escola Cidadã de trabalhar “a” diferença “pela” diferença, identifica. “A dificuldade em trabalhar com a diferença tem fortalecido uma discursividade que defende ambientes educacionais organizados em torno de grupos relativamente mais homogêneos. Da seriação, por perfil cognitivo, para os ciclos de formação, por idade, muda-se o critério central, mas a lógica de organização de grupos ainda segue o desejo de uma homogeneidade explícita ou, quando muito, de um pluralismo tolerante” (p.259).

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “A participação nas redes e nos fluxos forjados pelas redes digitais de informação e de comunicação potencializa a vigilância contínua” (p.99).

“Os saberes psicológicos e pedagógicos deslocaram as práticas pedagógicas coercitivas e instituíram uma refinada organização para flexibilizar o tempo e o espaço escolares e adaptá-los à normatização dos estágios do desenvolvimento humano. (p.159) (...) O sistema de regulação espaço-temporal no edifício escolar passava a operar com máxima flexibilização do tempo e do espaço. A sala de aula passava ser configurada pela mesma lógica produtiva da empresa. grupos e equipes de trabalho, líderes, transitoriedade e alternância de papéis” (p.161).

c) Didática e conteúdo curricular. “Por meio de práticas pedagógicas centradas no princípio do aprender a aprender, passava-se, progressivamente, a colocar na mão do aluno o controle de sua aprendizagem, o saber autoavaliar-se, autocorrigir-se, autodisciplinar-se [de modo que a realidade e seus verdadeiros interesses tornavam-se distantes deles]” (p.159).

“Com a interdisciplinaridade, a flexibilidade imprimia sua marca na organização curricular sintonizando-a aos discursos em prol da totalidade, a solução pela via pedagógica para buscar a unidade perdida. (...) Essa personalidade em formação no espaço-tempo escolar inscreve-se (...) na lógica de um exercício de poder cada vez menos visível, mais capilar, mais microscópico, que se incorpora em formas de socialização e em modos de educação específicos, frente ao corpo-segmento do poder disciplinar” (p.160). “O ato educativo na escola por Ciclo de Formação, ao mesmo tempo em que tornava público o fazer pedagógico do professor regente pela ação do [professor] itinerante, projetava uma ação para o processo ensino-aprendizagem essencialmente individualizada” (p.183).

“Conhecimentos, anteriormente válidos – Tabela Periódica, Fórmula de Báskara, Teorema de Pitágoras, Regras Gramaticais, Classificação dos Seres Vivos, entre tantos outros – tornaram-se estranhos saberes, conhecimentos que muito pouco têm a dizer sobre fenômenos que passavam a estruturar o currículo na periferia de Porto Alegre. (...) A organização do currículo e do conhecimento pelo Complexo Temático [temas abordados de acordo com as necessidades da comunidade em torno da escola] provocou a evaporação de um fazer pedagógico que tradicionalmente tinha dominado o tempo e o espaço escolares. (...) e passam a ser interpelados por ‘uma pluralidade de reivindicações heterogêneas do conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado’” (p.192).

Atitudes do professor

a) **Resistência.** Não menciona

b) **Alienadas.** “Quando a escolarização impõe ao professor uma prática distante da tradicional missão de transmitir saberes historicamente construídos pela humanidade, a ação pedagógica no ambiente informatizado constrói inusitados tempo e espaço para domesticação” (p.243).

“Os apelos excessivos do mundo imagético têm potencializado a formação de sujeitos com curta concentração, moldados pela utopia da aprendizagem lúdica e do pouco esforço, impulsionando seu ingresso na cultura da impaciência e a volatilidade” (p.282).

“O deslocamento da escola do hardware para a escola do software revela a proximidade dos atuais processos de escolarização com práticas desenvolvidas na esfera produtiva da espetacular sociedade do controle” (p.309).

Sugestões do pesquisador. “O surgimento de tecnologias intelectuais digitais aponta para condições de possibilidades que podem ser interpretadas, desviadas ou negligenciadas. Os diferentes autores sociais podem ditar diferentes significados para a mesma tecnologia a fim de modificar ou inventar um sentido, estabelecendo novos usos e significados sociais, para possibilitar a vivência de novos tempos sociais e individuais” (p.47)

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “Os sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informação, associados às racionalizações e à velocidade das redes de distribuição de mercadorias e o rompimento das barreiras espaciais pela densidade das redes de comunicação e de transporte são os acontecimentos que forjam a sensação do encolhimento do mundo e da perda do sentido de passado e futuro, imprimindo no homem contemporâneo a percepção da compressão espaço-temporal” (p.20).

“O tempo que a cultura moderna imprime é o tempo medido pela máquina, e o relógio, como aponta Melucci, sua máquina por excelência. (...) [Há uma ‘orientação finalista do tempo’ que] organiza um modelo de representação da experiência da temporalidade à qual todo o planeta se submeteu. A figura linear do tempo assume seu sentido final pra em termos religiosos, ora em termos de progresso. [Deposita-se os desafios e incertezas ora para a religiosidade, ora para a racionalidade, mas,] em ambas as respostas, colocamos no futuro o sentido do presente” (p.43-45).

“A modernidade imprimiria como sua marca o efêmero, o fragmentário, o contingente e, em meio a um processo de *destruição criativa*, seguiria sua trajetória guiada pelos ideais de razão, civilização e de direitos universais, instituindo novas temporalidades e espacialidades, forjando outras experiências para o corpo individual e coletivo, inventando novas possibilidades e perigos para a humanidade” (p.87, grifo do original).

Como deveria ser o tempo.

“O tempo e o espaço para *fruir* foram projetados com a valorização da técnica, não pela fascinação cega e pela supremacia das ferramentas tecnológicas, mas na possibilidade de abertura de um campo de ação em potencial para o processo da inteligência coletiva (Pierre Levy) e de confecção do laço social” (p.224, grifo do original).

“(…) Ao historicizar as diferentes percepções espaço-temporais, promovi uma importante articulação com o objeto da pesquisa: tempo e espaço não podem ser compreendidos como sendo independentes da ação social” (p.302).

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Todas, o que inclui o Ensino Fundamental
- Todas
- Não menciona
- Pesquisa teórica

Objetivos da pesquisa

“(…) compreender o conceito de interdisciplinaridade, utilizando um modo de investigação interpretativa, hermenêutica; (...) além de investigar interpretativamente o conceito de interdisciplinaridade segundo a perspectiva de seus próprios textos, recorro a alguns modos de compreensão que tem permeado minha linguagem e história pessoal ao longo de muitos anos de formação acadêmica, pesquisa e prática pedagógica. (...) Entre os principais avanços obtidos por esta investigação, destaca-se o desdobramento de uma temporalidade para a dinâmica da interdisciplinaridade.” (p.1)

“Pretendo explorar as possibilidades da Hermenêutica para oferecer um modo de investigação, através de seu modo de compreensão e atitude” (p.41).

Principais referências

Tempo. Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger, Guilles Deleuze

Sociedade. Michel Foucault

Educação. Ivani Fazenda, Ivor Goodson

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. Não menciona.

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. A disciplina implica em contradições; na escola “as disciplinas apresentam-se como matérias padronizadas” (p.58); todavia o currículo “engendra o tipo de disciplinaridade e fragmentação que ali se observa [na escola]” (p.73).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador. Propõe a interdisciplinaridade como “a passagem da subjetividade para a intersubjetividade” (p.18).

Para isso é preciso orientar a linguagem, pelo “princípio do distanciamento. o que é interpretado precisa ser objetificado, isto é, visto como algo em si mesmo (...) o que inclui a transcendência do significado” (...) propiciando a “articulação entre o passado e o presente” (p.34-36).

A interdisciplinaridade propicia a integração entre conteúdo e conhecimento, de modo que um currículo integrado propicia a concomitância da “vida cotidiana e das experiências vividas” (p.69); “a interdisciplinaridade também se relaciona às questões da divisão do conhecimento, pois representa um esforço para superar o estado de fragmentação

produzido por aquela divisão. (...) No entanto, não visa acabar com a disciplinaridade”, de modo que a interdisciplinaridade efetiva um “paradoxo conceitual” (p.73-74) (...) “a.interdisciplinaridade tem (...) a função de criar perspectivas de paradoxos”.

“É incompatível, portanto, com uma atitude interdisciplinar, uma consciência alienada de si mesma, um conhecimento desconectado de um todo, uma prática pedagógica ‘descontetualizada’, e um entendimento das finalidades da educação desprovido de um sentido mais amplo de desenvolvimento humano, por exemplo” (p.83).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

O “tempo” vem dos termos gregos *têmnō* que “significa uma divisão e medida”, *chronos* um “tempo que se reveste de todas as coisas” e *kairós* entendido como os “fios de uma ‘borda desfiada’ de um pedaço de tecido” (p.99-100).

Como deveria ser o tempo.

Baseado em um “desdobramento de uma nova temporalidade [a do tempo “kairótico”] para a dinâmica da interdisciplinaridade” (p.1), de modo que é sugere a necessidade de “rever a própria noção de temporalidade que informa processos de conhecimento e interdisciplinaridade” (p.99).

P6

MARINHO, Cláudio. (2005) *O uso das tecnologias digitais na educação e as implicações para o trabalho docente*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Federal do Minas Gerais.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Redes pública municipal e privada de Belo Horizonte/MG
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

Visa “possibilitar uma análise que contribua para os educadores entenderem a maneira como estão sendo “integrados” a uma organização sociocultural, designada por alguns como “sociedade da informação” (LEVY, 1999) e por outros como reestruturação produtiva do sistema capitalista (APPLE, 1995)” (p.11).

Principais referências

Tempo. Pierre Lévy, Michael Apple

Sociedade. Karl Marx

Educação. Michael Apple, Mariano Enguita

Resultados

Formação do professor. “a partir da disseminação de escolas sob a responsabilidade do Estado, retira-se a educação do âmbito do privado, sendo alçada à questão público-estatal. Isso foi acompanhado pela expressiva demanda por ensino público e por necessidade de se formar professores. (...) [e] está relacionado diretamente às questões de classe social e relações de gênero” (p.25). Atualmente os professores se apresentam “com pouca qualificação e pouco controle sobre o seu trabalho” (p.28).

“Os professores têm uma jornada de trabalho que, às vezes, o impossibilita de continuar seus estudos” (p.47).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Essas tecnologias tanto podem ser usadas para controlar o trabalho docente, tornando mais fortes os sinais de proletarização dos docentes, contribuindo para a sua precarização e perda de autonomia, como para tornar o trabalho docente mais fácil, criativo e eficiente” (p.11-12). “Tal intensificação do uso de TDs nas escolas está ligada a um processo de reestruturação econômica capitalista que usa a informática e outras tecnologias como suporte de controle de suas atividades em vários ramos da economia. A internet é a expressão clara dessa reestruturação capitalista que vem crescendo num ritmo mais acelerado do que as mídias anteriores, como o rádio e a televisão. Na escola, o uso da TV e do rádio com finalidades educativas não despertou tanto interesse quanto atualmente os computadores o fazem”(p.13). “Nessa perspectiva, o uso das TDs na escola pode ser analisado sob dois pontos de vista. O primeiro refere-se à incorporação pela escola de algo que já foi assimilado pela sociedade para aperfeiçoar o processo de transformação da natureza e os fluxos de informação e conhecimento. Dessa forma, a escola deve também se apropriar das TDs, a fim de melhorar o resultado do seu trabalho, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem para a formação de um cidadão crítico e consciente. O segundo ponto de vista, embora ligado ao primeiro, diz respeito à escola como lugar de preparação do cidadão para o uso dessas tecnologias. Nesse caso, a instituição escolar assume o papel de garantir ao cidadão o direito à alfabetização digital, condição indispensável para a conquista de um posto de trabalho numa sociedade carente de postos de trabalho” (p.155).

“A utilização das TDs pode ser vista como instrumento de valorização do trabalho docente, visto que pode render

melhores resultados” (p.154).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho.

Os professores têm uma jornada de trabalho que, às vezes, o impossibilita de continuar seus estudos.” (p. 47).

“Verificamos que a questão da autonomia e do controle é vista de forma diferenciada entre os professores da rede pública e os da rede privada” (p.121). Sobre isso, registra-se duas citações que representam as falas dos professores entrevistados pelo pesquisador: “Não. Até hoje não houve nenhuma relação de cerceamento, de limitação. O único problema é a disponibilidade de tempo e de equipamentos, o ideal seria cada aluno ter o seu e o professor ter mais tempo pra trabalhar, todos os recursos que a máquina oferece, mas perda de autonomia, até hoje não (Professor da rede pública). (...) Acho que o professor perde autonomia na medida em que a gente vai sendo exigido cada vez mais trabalhar com a informática A autonomia nossa vai sendo limitada pelas próprias ferramentas, porque tem gente que está achando que o computador é a panacéia do ensino e não é meleca nenhuma. Ela vai sendo corrompida, diminuída na medida em que você vai ficando dependente desse negócio (Professor da rede privada) (p.121-122).

c) Didática e conteúdo curricular. “identificamos três dimensões do uso das TDs no processo de trabalho docente: no planejamento das aulas pelo professor, como mediadoras do processo de aprendizagem; no laboratório de informática e na relação institucional entre professor, escola, pais e alunos” (p.151).

Atitudes do professor.

a) Resistência. O pesquisador constata resistência por parte dos professores para o uso de tecnologias de informação e supõe que seja devido: “a resistência pode estar associada à insegurança; ao medo de danificar equipamentos de custo elevado; à dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor; ao preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização; ao potencial das tecnologias como geradoras de subversão das estruturas escolares rígidas e estáveis; ao receio da multidisciplinaridade, que, literalmente, invade a sala de aula e a acomodação pessoal e profissional” (p.49). “O professor é um ser histórico, um pesquisador, um investigador que detém o conhecimento. Isso o torna um profissional reflexivo, que altera constantemente tanto sua forma de trabalhar como as ferramentas utilizadas. Por isso, ainda que haja, por parte das escolas privadas, intencionalidade de limitar sua autonomia, há um contínuo processo de resistência” (p.125).

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador. “Entretanto, como tudo é contraditório no capitalismo, não podemos enxergar a introdução de novas Tecnologias Digitais apenas como uma imposição desse sistema, mas também como um direito à cidadania e a todo tipo de linguagem e, ainda, como forma de aprimoramento docente” (p.34).

“Por fim, a inclusão dos professores no mundo digital é, ao mesmo tempo, uma das condições gerais de produção do sistema capitalista, mas também um direito dos trabalhadores em educação, como forma de apropriação de um conhecimento produzido socialmente” (p.42).

“Para Ramal (2002, p. 191), o professor na cibercultura atua como arquiteto cognitivo e como *dinamizador da inteligência coletiva*, que executa suas atividades profissionais de maneira nova e cria outras situações de aprendizagem com o uso da Tecnologia Digital” (p.45).

“Para a melhoria do trabalho escolar, devem ser reservados espaço e tempo para a formação continuada dos professores, mediante a participação em seminários e congressos, a aquisição de novo material pedagógico e a realização de encontros regulares. Esse processo de formação continuada já está acontecendo em algumas escolas brasileiras, nas quais o papel do professor vai muito além de ministrar aulas, como na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Os professores têm uma jornada de trabalho que, às vezes, o impossibilita de continuar seus estudos. Por isso, no processo de formação, deve ser assegurado a todos os professores o direito à formação em serviço, referindo-se à participação em palestras, seminários, cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado” (p.47).

“A mobilização dos professores em torno da sua formação profissional para lidar com as Tecnologias Digitais pode

resultar em redes integradas de conhecimento, que se multiplicam baseando-se na formação dos próprios professores” (p.48).

“Nesse processo, pode ocorrer a resistência para o uso de novas tecnologias que impliquem uma mudança no processo de trabalho. A estratégia viável para vencer a resistência é apresentar ao professor formas de utilização do computador e da internet que potencializam o processo de ensino-aprendizagem. Somente o discurso que valoriza o computador como recurso didático-pedagógico, como algo que representa o moderno, não é suficiente para que o professor se aproprie dessa nova tecnologia” (p.49).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“a uma organização sociocultural, designada por alguns como “sociedade da informação” (LEVY, 1999) e por outros como reestruturação produtiva do sistema capitalista (APPLE, 1995)” (p.11). “Já Nascimento (2002, p. 45) acrescenta que: [...] ao possibilitar a conexão com vários mercados financeiros mundiais, os computadores estão desenvolvendo mais do que uma função de calcular, eles alteram o próprio entendimento do homem do que seja espaço e tempo. O tempo passa a ser instantâneo entre as ações compreendidas, mas o espaço não tem mais importância” (p.35).

Como deveria ser o tempo.

“Portanto, refletir sobre o uso das TDs na educação nos remete a várias possibilidades de análise, leva-nos a pensar sobre direitos dos cidadãos ao acesso de informações, sobre o papel da tecnologia na sociedade atual e os interesses do capital internacional, sobre as mudanças na forma de pensar e de agir das pessoas e o surgimento de novas relações sociais, econômicas e políticas, entre outras” (p.35).

P7 MARTINS, André Férrer Pinto. (1998) *O ensino do conceito de tempo: contribuições históricas e epistemológicas*. Dissertação de Mestrado em *Ensino de Ciências*, da Universidade de São Paulo.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Redes pública municipal e privada de Belo Horizonte/MG
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

- “Delinear uma concepção de ciência (...) [por meio de um] ‘exercício epistemológico’ [que] visa também ‘problematizar’ certas visões de ciência, explícita ou implicitamente presentes em textos didáticos e, portanto, nas salas de aula (p.13) (...) emergindo disso nossa opção por uma educação dialógica e libertadora, da qual se depreende, entre outras coisas, a relevância da história da ciência sob diversos aspectos. Fundamentando nossa perspectiva, aborda-se o conceito de *tempo*, de extrema importância no âmbito da física, resultando na construção de um texto, destinado preferencialmente a professores de ciências, a partir da *re-leitura* de uma pesquisa histórica sobre esse tema” (p.3).

Principais referências

Tempo. História da Ciência

Sociedade. Thomas Kuhn, Gastón Bachelard, Paul Feyerabend

Educação. Paulo Freire

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. Não menciona.

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Observa que o trabalho docente é condicionado “por uma série de motivos: os baixos salários dos professores, que os obrigam a uma jornada excessivamente longa de trabalho; a corrida para os exames vestibulares; a política editorial de livros didáticos, entre muitos outros” (p.56).

c) Didática e conteúdo curricular. O autor identifica uma maneira “tradicional” e “dogmática” de ensinar ciências, evidenciando o “livro didático”, que propagam uma “educação a-histórica, excessivamente formal, onde o conhecimento científico é apresentado como algo monolítico” (p.54).

“Esse dogmatismo, entretanto, acentua e é acentuado por uma prática pedagógica caracterizada pela *fragmentação*” (p.70, grifos do original). Contudo, destaca a importância da “disciplinaridade” para estabelecer os limites do conhecimento.

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. O conhecimento das ciências nas escolas é baseado em uma “*concepção metafísica do conhecimento* [sob a qual, tendo por referência Paulo Freire, afirma o pesquisador] resulta uma tradição pedagógica fundada na ideia de transmissão de conteúdos, na qual o ‘saber acumulado’ é transmitido da fonte do saber (professor) até a fonte da ignorância (o aluno)” (p.57, grifos do original).

Sugestões do pesquisador.

Tendo por referências as considerações de Thomas Kuhn acerca do rompimento paradigmas, afirma o pesquisador: “A ‘adesão’ a um paradigma, assim como a própria prática da ciência normal que dele decorre, embora sejam por um lado processos individuais, por outro são também *coletivos*, pois ocorrem no seio de uma ‘comunidade científica’”. (p.19, grifos do original).

O autor de destaca a respeito das distintas correntes filosóficas e científicas, tendo por referência Bachelard, de que “*cada uma* [esclarece] apenas uma parte do conceito” (p.28).

Traçando contingências entre as teorias de Kuhn e Bachelard, sugere o autor: “*Chamamos a atenção, nos parágrafos anteriores, para a*

continuidade existente *apesar* das rupturas, para a sutil continuidade entre paradigmas incomensuráveis, que pode variar de intensidade e natureza (conceitual, ontológica, forma-matemática etc). Haveria ainda espaço para falarmos em outro tipo de continuidade, presente nos períodos de ‘calmaria’ representados pela prática da ciência normal. Essa seria um tipo explícito de continuidade, é a própria *articulação* do paradigma. É, mais apropriadamente, um *continuismo*. É essa continuidade que Kuhn caracteriza como um aspecto *cumulativo* da ciência normal” (p.32-33, grifos do original).

“Propõe-nos o autor (Feyerabend) uma *epistemologia anárquica*, em contraposição às ‘metodologias que se prendem às regras e à ordem’. (...) Consequentemente, não há uma maneira *racional* de criticar um cientista que se apegue a teorias ‘velhas’. Tampouco podemos *descartar*, por meio de qualquer padrão, novas teorias que surgem. Somente a *proliferação de teorias* é benéfica à ciência” (p.40, grifos do original).

O pesquisador destaca algumas considerações científicas que fundamentam sua proposta, quais sejam:

“1º) A importância da *história da ciência* para a epistemologia, em geral e para o ensino de ciências, em particular (p.47) (...) 2º) A importância do *estudo epistemológico* para a formação dos professores, sejam eles cientistas, pesquisadores em ensino de ciências, ou educadores atuantes nos diversos níveis de ensino” (p.48, grifos do original).

“O conhecimento, portanto, não é algo *acabado, estático*, mas em constante *transformação*. Sua principal característica do *movimento, o devir*: A dialética irá pressupor a ação do ser humano transformando o meio em que vive: o homem como *agente da cultura*, como sujeito da realidade em que *investiga*. Mas a ação do homem *modifica* a realidade, *transforma* o objeto dessa ação, que por sua vez retorna a ele, homem, transformando-o. Nesse contexto, relativiza-se a noção de ‘verdade’, atribuindo-se a ela o *movimento* característico do pensar dialético” (p.59, grifos do original).

Tomando por referência Paulo Freire, afirma: “O ‘ato de conhecer’ exige, para Freire, uma *ação* transformadora do sujeito sobre a realidade. Conhecer é uma *busca* que envolve invenção e reinvenção, e uma reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer. Tudo isso afasta a ideia de sujeito como ‘espectador’, como receptor passivo do conhecimento que lhe é ‘transmitido’; da concepção *metafísica* do conhecimento” (p.59, grifos do original).

“Nessa perspectiva, a *interdisciplinaridade* e a *história da ciência* passam a ser não apenas relevantes, mas essenciais” (p.61, grifos do original).

“O *próprio professor de física*, no âmbito da problematização a que se propõe, deve explorar as possíveis interfaces do conceito, tema ou assunto que pretenda trabalhar com seus alunos. Tal exploração evidenciará semelhanças e diferenças que podem e devem propiciar atividades *novas*, que re-criem os significados do objeto cognoscível, pluralizem-no, para que a compreensão do mesmo dê-se plenamente, de forma re-elaborada, e fruto de uma reflexão profunda. (...) A sala de aula é um grande tear” (p.73, grifos do original).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“Para o cidadão comum talvez o tempo ‘seja aquilo que o relógio marca’, ou ainda o ‘clima’” (p.142, grifos do original).

Como deveria ser o tempo.

“No entanto, o ensino de física pode amplificar esse conceito, re-defini-lo a partir dos ‘universos conceituais’ nos quais se insere, de suas relações e interfaces com outras noções” (p.142, grifos do original).

P8

MARTINS, Márcio André Rodrigues. (2009) *Projeto Civitas. (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo nas práticas pedagógicas* – Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I(4º ano)
- Geografia
- Rede pública municipal de ensino de Mato Leão/RS
- Pesquisa-ação de intervenção

Objetivos da pesquisa

Produzir uma proposta pedagógica com professores em serviço que visa explorar as possibilidades de invenções conceituais coletivas; trata-se do “Projeto civitas: cidades virtuais, tecnologias para aprendizagem e simulação’ [que visa a] construção de um ambiente virtual de ‘simulação’ de cidades, [bem como] a formação de professores para trabalhar com uma metodologia pedagógica que privilegiasse a invenção e a criação pelas crianças” (p.20). Esse projeto é um dos desdobramentos de um outro projeto promovido pelo *Laboratório de Estudos de Linguagem, Interação e Cognição (LELIC)*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado *LELIC-Civitas-professores*.

Principais referências

Tempo. Henri Bergson, Guilles Deleuze, Félix Guattari e Ilya Prigogine

Sociedade. Não menciona.

Educação. Não menciona.

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Sendo o número muito reduzido, se comparado com o número de alunos por turma (...)” (p.64).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “Escola, professores, alunos são, de algum modo, instituições erigidas também por rotinas desse nosso cotidiano” (p.29).

“Dadas as exigências que, por ora, são impostas para que a escola se transforme o mais rápido possível para atender às demandas, tanto de mercado como de conhecimentos – em constante transformação numa sociedade acossada pelo excesso de informação –, acabamos, via de regra, operando na lógica transmitida pela primeira perspectiva [realista] (a dos programas globalizantes...)” (p.118).

c) Didática e conteúdo curricular. “(...) não interessa o modo de ensinar e de aprender, toma-se ‘a passagem’. Pensa-se em propostas desviantes, antes de serem iniciantes” (p.51) [importa] “pensar nesses coletivos como devires” (p.54).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. “Sem contar que esta perspectiva é passível de todo tipo de ilusão, como, por exemplo, a crença num professor autônomo, no domínio completo de suas ações/percepções (p.116) (...) Ao tentar escapar destas perspectivas centradas num professor autônomo e soberano de si, – que supostamente seria capaz de modificar o espaço e o tempo dos contextos de aprendizagem por si só, através de um esforço envolvendo estas percepções –, muitas das propostas de formação de professores acabam produzindo uma lógica determinista, pautada num ‘planejamento estratégico’” (p.117)

Sugestões do pesquisador. “Não queremos opor, nessa discussão, as crises e degradações do mundo da vida com as possibilidades inventivas. Crises e possibilidades inventivas estarão de um lado só, são devires da vida em tentativas de fuga de um adequar-se a uma ordem geometrizante. É ao modelo dessa ordem, quando expandido para tentar englobar elementos de natureza distinta à sua, que se situará um princípio de oposição” (p.136).

Das observações acerca de sua proposta, constata o pesquisador: “Alguns professores começavam a descobrir possibilidades de

atividades, mesmo ‘aplicadas’ num curto intervalo de tempo (um turno), mas ‘abrindo’ para a invenção; inventar ‘geringonças’, construir brinquedos, ou simplesmente ‘inventos’” (p.58). E, também que, “ao forçar o pensamento para pensar o que tudo pode tornar-se essa caixa [caixa de sucatas para as primeiras atividades do projeto], aos poucos, os professores encontram-se com a potência virtual da caixa, com seu poder transformador, com o devir-caixa. Uma experimentação com transição da caixa-imagem ou caixa-ideia para caixa-conceito” (p.59).

Da “metodologia para a formação de professores” proposta, o autor afirma: “como a que está ‘em invenção’ com/pelo projeto civitas, diferenciam-se não apenas por entender que o passado particular e singular, assim como o passado em geral, participam deste presente, coexistindo com ele através de lembranças, mas, diferenciam-se, também (...) [quando procura] entender como nos desdobramos continuamente com essas passagens [do “entre-tempo do inusitado], como nos implicamos, como nos se produzem as inversões nos intervalos entre instantes/nstantâneos” (p.118)

A proposta visa efetivação em 50 minutos de aula, precisando de um “tempo cronológico (...) caracterizando-a como ‘atividade’ no sentido ativo, sensorio-motor. Uma atividade para ser executada, concluída, finalizada. Há um final antecipado pelo plano de aula, já se sabe antes que será concluída com o ‘salvar’ no computador. Todas as crianças terão que concluir juntas, não há como uma delas continuar na próxima semana porque a *atividade* será outra” (p.223).

“Tecnologias lentas e rápidas no sentido da potência da virtualidade. (...) Alinha-se nessa perspectiva ‘o princípio de toda tecnologia [seja a argila, seja o computador] é mostrar como um elemento técnico continua abstrato, inteiramente indeterminado, enquanto não for reportado a um agenciamento que a máquina supõe” (Deleuze, Guattari)

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“O tempo, em sua capacidade bifurcativa, capaz de manter uma curvatura irreversível com a entropia e ao mesmo tempo em que tensiona com sua face cronológica, linear, na direção da matéria, produz um entretempo, a duração. Pensar a duração nos espaços pedagógicos seria pensar este entre-tempo, a duração como o que emerge, no meio; logo, não seria possível um ‘fazer’ durar” (p.143).

Como deveria ser o tempo.

“Na crença também temos um encontro de tempos: um passado contraindo-se ao *tornar* hábito, com um presente que se distende tornando-se espaço e possibilitando semelhanças” (p.40-41).

“É nas escolhas e nas possibilidades que chegamos a uma nova racionalidade e na inversão de algumas escolhas que ultrapassamos a racionalidade, tangenciando a duração. A proposta é produzir desvios, produzindo um conhecimento intelectual de permanente (des)construção, como um conhecimento de outra natureza, intuitivo, que produz ‘micro-intervenções’, ou ‘curvaturas’” (p.134-135).

“Segundo o pesquisador é preciso considerar: “o tempo subjetivo (das múltiplas durações do passado), para encontrar o tempo impessoal (a duração na multiplicidade)” (p.183).

P9

MENDES, Célia Maria Lopes. (2009) *Magistério: vocação ou sofrimento?* Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto – São Paulo.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I(4º ano)
- Geografia
- Rede pública municipal de ensino de Mato Leão/RS
- Pesquisa-ação de intervenção

Objetivos da pesquisa

- Ensino Fundamental
- Todas
- Rede pública municipal de Batatais/SP
- Pesquisa de campo

Principais referências

Tempo. Michael Apple, Andy Hargreaves

Sociedade. Demerval Saviani

Educação. Acácia Kuenzer, Álvaro Hypólito, Henry Giroux, Miguel Arroyo, Gimeno Sacristán, Wanderley Codo

Resultados

Formação do professor. A formação dos professores tem sido apregoada de modo que: “as instituições de treinamento não têm desenvolvido atividades de formação continuada pautadas numa perspectiva de situar os professores como trabalhadores intelectuais” (p.22). O professores entrevistados “valorizam a formação continuada”, mas, destacam que os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação não correspondem às expectativas; ademais, “nas duas escolas pesquisadas nenhum dos professores questionados reconhecem o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como espaço de formação continuada” (p.58).

“O professor não tem tido a capacidade de entender a diversidade na escola, e acaba também por praticar a violência no ambiente escolar. Não porque não quer entender esta diversidade, mas muitas vezes pelo fato de não ter tido em sua formação inicial uma carga horária destinada à reflexão sócio-antropológica-política, pois notamos que muitas vezes desconhecem a alteridade, gerando tensão e violência” (p.63).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Os espaços escolares têm sido invadidos pela violência, drogas, roubos, prostituição, fazendo com que as escolas lancem mão da tecnologia para controlar os alunos, tais como câmeras, detectores de metais, vigias, revistas freqüentes nos alunos, fazendo com que a escola busque parcerias com outras instituições públicas para completarem as atividades escolares oferecidas aos alunos” (p.49).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. “(...) a tecnologia desempenha um papel fundamental na educação como uma das formas de controle do trabalho do professor, tanto por meio de avaliações externas como de reformas educacionais e aparatos jurídico-legais cada vez mais elaborados em relação à observância da atuação profissional dos professores” (p.42).

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “A quantidade excessiva de alunos nas salas de aula, jornadas de trabalho que levam à exaustão e a cobrança acirrada por resultados têm sido alguns dos fatores que levam ao absenteísmo dos

professores nas escolas" (p.61).

c) Didática e conteúdo curricular. "Os docentes são tidos como objetos e técnicos executores de tarefas, e reduzidos a implementadores de reformas" (p.7).

Atitudes do professor.

a) Resistência. "Quando ocorrem momentos de conversa, trocas, e de experiências e atividades coletivas, os professores e suas ações ficam mais fortalecidas, as informações tornam-se prioridade, surgindo um sentimento de que as reflexões são úteis para a produção social, e o diálogo e as reflexões aliviam as pressões e as cobranças do cotidiano escolar. Momentos estes que são raros no interior das escolas" (p.63).

b) Alienadas. "A escola encontra-se atrasada nas necessidades que os jovens precisam na atualidade" (p.61).

"Outra questão que chamou a atenção na pesquisa é que a maioria dos professores tem vida sedentária, não possuem opções amplas e freqüentes de lazer, não frequentam o cinema, nem tampouco o teatro; a maioria não possui acesso direto à internet, enfim, estão desprovidos de uma maneira geral do acesso aos bens culturais. Com salários baixos estes itens constituir-se-iam em "artigos de luxo" (p.62).

"O professor não tem tido a capacidade de entender a diversidade na escola, e acaba também por praticar a violência no ambiente escolar. Não porque não quer entender esta diversidade, mas muitas vezes pelo fato de não ter tido em sua formação inicial uma carga horária destinada à reflexão sócio-antropológica-política, pois notamos que muitas vezes desconhecem a alteridade, gerando tensão e violência" (p.63).

Sugestões do pesquisador.

A formação dos professores deveria ser pensada "em ações de formação para docentes sincronizadas que envolvessem a formação identitária, política, cultural, técnica, humana e trabalho coletivo" (p.22).

"Precisamos de políticas de governança pública, interação entre as instituições públicas, novo modelo de gestão escolar, multi-setorial e multi-dimensional, de forma a produzir uma ação articulada comprometida com a comunidade e com o projeto de desenvolvimento da nação. Para o professor tomar decisões com maior segurança em relação à aprendizagem, faz-se necessário que haja metas a serem seguidas. Para isto, o currículo precisa ser elaborado com a participação coletiva de todos os envolvidos no processo educativo. Neste contexto, cabem às escolas a instituição do Projeto Político-Pedagógico que não fique só no papel, dentro de gavetas, mas sim que defina as prioridades, ações, a fundamentação teórica, os objetivos de aprendizagem de cada segmento de ensino, os conteúdos a serem desenvolvidos, as avaliações e as orientações didáticas." (p.64).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

"Podemos tentar relacionar a profissão docente à situação vivida atualmente pelos professores, fruto da globalização, de um avanço

extremamente rápido da tecnologia e das políticas neoliberais, influenciando fortemente o panorama geral brasileiro e a educação no país" (p.20).

"(...) certa complexidade tecnológica criando-se um mundo visual de aparências artificiais, compreensão do tempo e do espaço sobrecarregado de inovações e mudanças" (p.48).

Como deveria ser o tempo.

Planejado por metas: "Embora seja uma categoria de trabalhadores numerosa, de função social imprescindível, não tem sido tratada com o cuidado que merece. Além das novas exigências do ensino, revalorizar a imagem social do professor requer esforços a médio e a longo prazo" (p.66).

P10

MOURA, Rosana Silva. (2007) *A experiência do 'tempo do agora', educação e reconhecimento social*. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Todas, o que inclui o Ensino Fundamental
- História
- Não menciona
- Pesquisa teórica

Objetivos da pesquisa

“Perscrutar o acontecimento da experiência do ‘tempo do agora’, tomado como experiência ontológica (...) trazer à luz os elementos de uma hermenêutica filosófica pertencentes aos escritos de Benjamin, especialmente no que concerne à história, a partir dos quais o autor apresenta sua concepção de tempo e crítica do progresso como forma de provocar uma interpretação a contrapelo do tempo, através de experiências de intervalos no *continuum* na história (...) vinculando passado e presente como modo de acontecência do ser como linguagem e história” (p.6).

Principais referências

Tempo. Walter Benjamin, Aristóteles, Martin Heidegger

Sociedade. Walter Benjamin, Jürgen Habermas

Educação. Hans-Georg Gadamer

Resultados

Formação do professor. Não menciona.

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. Não menciona.

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. A educação, na “interlocução” com a filosofia “é uma imersão no intramundano, se traduzindo na formação cultural de cada um de nós. Sendo assim, pensamos a educação como uma rede de cruzamentos que nos constitui. (...) A educação provoca, de modo relacional, uma aventura no desconhecido” (p.16). “O campo de educação possui o dever e, ao mesmo tempo, já é *per sí*, uma experiência humana própria. Enquanto tal, a educação parece circular por campos e contextos e se constitui, por força desse trânsito intramundano, de modo interdisciplinar, no sentido de que se deixa atingir pelos elementos contextuais, dispare e semelhantes, e, também, produz um movimento de resistência a eles. (...) O campo da educação é compreendido a partir de uma formação humana que projeta uma universalidade como linguagem” (p.17).

“Assim, uma ‘aula de história’, constituída no vínculo social é, desde sempre, um acontecimento, seja de encaixes e repetições do que vem se perpetuando no tempo, seja de desencaixes e intervalos nesse tempo” (p.18).

“Por muito tempo, o ensino da história se submeteu à megalomania e idealização do mundo, através de metodologias que promoviam a particularização de interesses em desfavorecimento da pluralidade dos contextos, acentuando e se mantendo como metarrelato da história universal. (...) O recente século XX revirou, através da filosofia, o horizonte conceitual da história, e podemos inferir que a um discurso historiográfico se atravessou uma filosofia da história marcada não apenas pela construção da ideia do tempo histórico, mas, também, pela destruição (*Destruction*) dessa ideia, a partir da vinculação de um ser histórico em perspectivas, possibilidades e finitudes (p.123-124)

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador.

“A educação enquanto processo de formação de consciências históricas pode promover o fenômeno de reconhecimento no ‘tempo do agora’ e, com isso, resignificar-se nessa experiência” (p.6).

“Em outras palavras, o estudo do ‘tempo do agora’ benjaminiano quer sinalizar para a importância de uma formação de uma consciência histórica intersubjetiva, logo solidária, como urgência de interpretação do mundo” (p.20).

“No âmbito da racionalidade, as características de distinção – explicação/compreensão –, dizem respeito a uma ideia de superação nos moldes da dialética hegeliana, à qual estaria aprisionada a razão filosófica do sujeito na sua tradição de nomear o objeto” (p.127).

“Então, o processo de formação da consciência histórica para o reconhecimento se faz na mediação entre as experiências temporais que se apresentam nesse encontro (...) [entre] “as vozes presentes na sala de aula, interagindo na interpretação a partir do jogo entre explicação – que concerne à própria formação do professor –, e compreensão (...) Dizendo isso, inferimos que a função da aula se refere à problematização de conceitos em temáticas e não se restringiria a uma preleção e/ou ideologia do conceito. Se trata de, a partir da problematização de elementos de informação histórica, produzir-se a formação para o reconhecimento do perspectivismo histórico, como modo de reconhecer a existência do outro que emerge no acontecimento de uma conversação. Passa existir correspondências entre a formação para uma participação em comunidade, que ensaia na inserção da conversa, e a constituição da aula como coisa histórica, ampliando a formação para o reconhecimento do outro” (p.133-134).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“Como se diz comumente, ‘não há como voltar ao passado, mas aprender com ele’ (p.20).

“O tempo como experiência é o *coestar* com o outro” (p.21, grifos do original).

“Transformando a relação entre produção e técnica, acrescentou, com o *plus* da velocidade, um desencaixe na noção de tempo a tal ponto que, no imaginário social, o tempo passou a ser quantificável de acordo com o estatuto da produção” (p.88).

“Faz-se importante destacar que ‘o tempo’ não é um conceito estável e fechado no entendimento ocidental” (p.105).

Como deveria ser o tempo.

“Faz-se necessário, então, o debate em torno da tarefa da história inscrita no horizonte de uma educação hermenêutica que se ocupe do problema do reconhecimento do outro na resignificação do tempo, matéria fundante do ser histórico” (p.6).

“Por isso, na interpretação do passado, o presente poderia estar se libertando do círculo mera repetição como um *continuum* (Benjamin) ou um círculo *viciosum* (Heidegger)” (p.20).

“A interpretação do tempo só pode ser compreendida pelas aberturas no conceito de história (...). O movimento da mediação profana a cronologia do tempo, quando coloca um tempo dentro do outro através da abertura entre passado e presente (...)” (p.142).

P11	PARENTE, Cláudia da Mota Darós. (2006) <i>A construção dos tempos escolares</i> : possibilidades e alternativas plurais. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
------------	---

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte/MG (Escola Plural)
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

O estudo visa analisar “as diferentes interfaces dos tempos escolares, buscando desvendar algumas possibilidades e alternativas que emergem no seu processo de construção. A análise das categorias temporais considerou, dentre os principais elementos, sua construção sócio-histórica e cultural, defendendo que os tempos escolares são construções realizadas, historicamente, por sujeitos e contextos específicos. Com base nisso, o estudo recorreu à análise das organizações temporais efetivadas no âmbito da política educacional formulada e implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e consolidada na Proposta Escola Plural, identificando as possibilidades e alternativas temporais construídas pelas escolas municipais. A partir disso, o estudo demonstra a viabilidade da disseminação de experiências plurais de organização dos tempos escolares, que tenham como foco os sujeitos da educação e seus tempos de vida” (p.6).

Principais referências

Tempo. Norbert Elias, Edward Thompson,
Sociedade. Não menciona.
Educação. Gilberto Luiz Alves, Philippe Perrenoud

Resultados

Formação do professor. “As licenciaturas que habilitam os professores para atuarem no Ensino Fundamental e Ensino Médio nem sempre contemplam as especificidades dos sujeitos educativos. Em face dessa realidade, os conhecimentos relativos às áreas específicas de atuação do professor ganham centralidade, deixando à margem os sujeitos com os quais se trabalha” (p.119).

“De modo geral, porque os profissionais não têm formação que os impulse a um processo de discussão mais produtivo e ampliado de currículo e a opção da Secretaria, em termos políticos, foi de não centralizar a discussão” (p.121).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Os apontamentos de Alves (2001) levam à reflexão de que a manutenção do uso do livro didático nas escolas atuais consubstancia uma organização do trabalho escolar rígida e desconexa das concepções e exigências do mundo contemporâneo” (p.53).

a.b) Avaliações internas. “Por outro lado, porque há uma cobrança social muito grande, principalmente, sobre o Ensino Médio, no que se refere à preparação para o vestibular. Daí a manutenção de práticas curriculares mais tradicionais e conteudistas” (p.121).

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “Certamente, poderíamos lançar questionamentos acerca da restrição que

o cálculo apresenta em termos de ampliação do tempo pedagógico, até porque ele padroniza para a rede um formato de tempo pedagógico, ainda que não seja de todo rígido. Há que ressaltar, no entanto, que a sua formação produziu efeitos bastante positivos, na medida em que possibilitou a construção das alternativas e possibilidades descritas neste estudo. Apesar disso, não é fácil criar tempos de formação e trabalho coletivo. Constantemente esbarra-se nos tempos de trabalho efetivo com o aluno, na dupla jornada de alguns professores que trabalham em várias escolas e mesmo em várias redes de ensino.” (p.140).

“Muitas redes de ensino não contabilizam no trabalho docente as atividades e ações que decorrem do planejamento e da avaliação de seus alunos (...)” (p.133).

c) Didática e conteúdo curricular. “Nesta escola, os tempos dos alunos compreendem ações para a construção das bases alfabética e matemática, momentos de brincadeiras, jogos, literatura, artes, trabalho com o corpo, entre outros” (p.116).

Atitudes do professor.

a) Resistência. A implementação da escola, adotando a formação em tempo integral dos alunos e por ciclos, segundo constatou a pesquisadora: “A proposta de ressignificação curricular, de incorporação de processos formativos e culturais ao currículo, sofreu inúmeras resistências” (p.120).

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador.

“No entanto, não há como ter projetos pedagógicos consistentes sem envolvimento e compromisso da equipe escolar. Isso somente é possível quando existem possibilidades de trabalho coletivo efetivo. Por isso a defesa de que o trabalho docente, aos poucos, deve deixar de carregar o adjetivo “coletivo”, para que haja o entendimento implícito de que esta é uma profissão necessariamente coletiva” (p.122).

“Quando uma rede assume uma concepção mais ampliada de tempo pedagógico é porque acredita que o desenvolvimento do educando não ocorre apenas em decorrência da ação direta do professor, mas sobretudo, advém de estudos, planejamentos, reflexões, formações, trabalhos coletivos, eventos que exigem tempo, tempo esse que deve ser tratado como parte de uma profissão que assim o exige” (p.133).

“Conforme relatos dos envolvidos com essas culturas juvenis na referida rede, é preciso tornar essa organização flexível para dar conta da própria flexibilidade da cultura juvenil” (p.121).

“**Em Tempo** que possamos concretizar políticas educacionais que desenvolvam análises mais atentas dos tempos escolares e dos fatores que condicionam a sua organização, levando-os em consideração na montagem de programas e projetos educacionais. Em outros tempos, no futuro, talvez o exercício de escrever sobre os tempos escolares não seja tão relevante. Talvez não seja mais preciso compartimentá-lo, regulá-lo, defini-lo, nem mesmo escrever sobre ele; talvez porque os sujeitos tenham sido percebidos como seus condutores e não mais como conduzidos; talvez porque as associações entre tempos de escola e tempos de vida, tenham se tornado redundantes. Enquanto esse tempo não chega, que possamos viver o nosso próprio tempo” (p.168, grifos do original).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. “O tempo pedagógico compreendido como elemento da profissão docente não pode ser visto apenas como tempo individual. É um tempo da escola em função do projeto político pedagógico construído de forma coletiva, até porque, os próprios tempos pedagógicos, além dos aspectos legais e políticos de cada rede de ensino, serão norteados pelo projeto de cada escola. (...). O que define esse tempo, sua necessidade e utilização, não é o fato de as pessoas se encontrarem, mas de se encontrarem em função de uma proposta pedagógica coletiva” (p.122)

Como deveria ser o tempo. “Valores e interesses que produzem mudanças; valores e interesses que resistem a mudanças; valores e interesses que defendem a impossibilidade de mudanças. São esses mesmos valores e interesses que, escancarados, permitem desvendar o tempo. O ato de “desconstruí-lo” é o esforço de provar a sua construção. Ao fazer isso, é inevitável defender a possibilidade de sua reconstrução” (p.16).

P12

PAULA, Flávia Anastácio de. (2008) *Astúcias de uma professora alfabetizadora*. um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula. Tese de Doutorado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação*, da Universidade Estadual de Campinas.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental I (2º ano)
- Alfabetização
- Rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR
- Pesquisa de campo (estudo de caso)

Objetivos da pesquisa

“Trata-se de uma pesquisa de doutorado (FE/UNICAMP) que buscou compreender como uma alfabetizadora experiente, aos 62 anos de idade e 47 e profissão, trabalha as relações de ensino e organiza os usos dos tempos escolares para tal. (...) buscou documentar a longo de dois anos, em setenta encontros, rotinas corriqueiras, cotidianas, singelas, planejadas ou improvisadas, mas efetivamente realizadas com o compromisso de alfabetizar” (p.150-151).

Principais referências

Tempo. Norbert Elias

Sociedade. Edward Thompson, Agner Heller, Lev Vygotsky, Michel de Certeau

Educação. Diversos autores que fazem “reflexões sobre o professor alfabetizador”

Resultados

Formação do professor. “A idéia de formação profissional, seja inicial ou em atuação, caminhou para concebermos como de crucial importância a valorização das singularidades e dos processos particulares que integram a experiência individual” (p.125).

Ao fazer registros sobre a formação da professora investigada, a pesquisadora aponta os seguintes comentários: “Eu não devo nada à Secretaria de Educação, embora eles pensem o contrário, eles nunca me liberaram ou ajudaram. Fiz tudo, toda a minha formação [normal ginasial, magistério, cursos da Assoeste e Pedagogia] fora do meu horário de trabalho. Nos últimos anos a equipe da secretaria é boa, mas é um monte de menina recém formada... Deu muito trabalho e luta conseguir a concretização da hora atividade 4 horas por semana para podermos estudar e planejar e avaliar o andamento dos trabalhos... É triste ver que algumas colegas preferem ficar recortando figurinhas no lugar de participar de um curso. É também triste ver que tanto curso pode não resultar em nenhuma alteração positiva... Alguns cursos são errados porque quem ministra está em outro mundo, outros são os próprios professores que pedem, mas... não tem contrapartida de trabalhar melhor pela capacitação isto é, educação continuada (Caderno de campo, dez/2006)” (p.151).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. [A professora observada utilizava os livros didáticos, mas, também, produzia seus próprios “materiais e artefatos”, como panfletos publicitários. Os livros eram utilizados pelos temas e não pelas unidades. Disso, a pesquisadora constata: “Entende-se, portanto, que os sujeitos, aos agirem com os objetos, consumindo-os e se apropriando deles, fazem-no atribuindo-lhes novos sentidos e lhes imprimindo usos distintos daqueles inicialmente planejados, ou seja, transformando sua natureza. O que significa dizer que os objetos (aqui os cadernos, os livros didáticos para alfabetização, os panfletos publicitários que viram texto de leitura orientada, os métodos de alfabetização) não são dotados de sentido em si mesmos, mas o adquirem pela sua descoberta e reapropriação feitas pelos sujeitos” (p.195).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho.

“Embora a noção mais visível do tempo escolar seja regida pela lógica da submissão a horários impostos, atividades sequenciadas prescritas, normas e regimentos internos, pela utilização constante do tempo, pela cronologia dos calendários, pelas agendas, pela carga horária, pela hierarquização das disciplinas por entre o tempo esquadrihado, quantitativo, existem singularidade, sujeitos anônimos movendo-se entre a noção visível. (...) [A maior angústia apresentada pela professora observada] referia-se a qualquer ação da coordenação pedagógica, da direção ou da secretaria municipal, que provocasse uma subtração da sua autonomia na sala de aula, tirando-lhe tempo (ou limitando seus métodos) para que as crianças aprendessem a ler e escrever” (p.157).

“Mostra que o tempo cotidiano do trabalho na alfabetização não é o mesmo tempo do trabalho na produção capitalista. É um tempo de construção de relações entre pessoas. É um tempo que envolve os aspectos do limite, da irreversibilidade, do tempo vivido. Assim como da distribuição, do ritmo e do momento oportuno (...)” (p.154).

“Isso mostra que nossos conhecimentos sobre a docência são construídos nos tantos anos que somos profissionais, nos diferentes espaços que somos professoras. Pois, somos professoras em diferentes espaços e momentos da vida. Já que o tempo da escola entranha-se nos outros tempos da nossa vida. Levamos para casa provas, cadernos, materiais didáticos para ler ou para confeccionar, preparamos aula, lemos etc. Carregamos alegrias e mal estar, angústias e sonhos da casa para escola e da escola para casa. Às vezes, sonhamos com a escola” (p.156).

“Atender aos alunos no seu horário doméstico mostrava-me o quanto para nós, professoras, a divisão do tempo público e privado é tênue, que, muitas vezes, não damos conta de separá-los, simplesmente porque ser professor faz parte da nossa vida pessoal” (p.175).

c) Didática e conteúdo curricular. “O tempo cotidiano do trabalho na alfabetização não é o mesmo do trabalho na produção capitalista. É um tempo de construção de relação entre pessoas. É um tempo que envolve os aspectos do limite, da irreversibilidade, do tempo vivido. Assim como da distribuição, do ritmo e do momento oportuno [kairós, p.27]” (p.145).

A professora analisada diferencia-se pela “visão de totalidade com que compreende o seu trabalho [, isto é, por] saber qual é o seu trabalho, o objeto de seu ensino e pela busca de finalizar seus objetivos” (p.155).

[O tempo curricular estabelecido para cada disciplina não é cumprido pela professora observada, uma vez que] “o tempo cronológico não leva em consideração os tempos das crianças ou da necessária cadência e decadência das atividades docentes. [Com a professora observada, não havia um limite entre o ensino das disciplinas.] enquanto trabalhava ciências, ensinava-se ao mesmo tempo a ler, enquanto trabalhava matemática aprendia-se também história, enquanto trabalhava português também aprendia geografia (...)” (p.164).

[Essas atividades ocorriam entre a realização das tarefas pelos alunos, por meio de um caderno individual de registros de modo que a professora deixava explícito o encadeamento das tarefas executadas.] “O encadeamento e o cadenciar foram o movimento inicial para dar significado (emocional, efetivo e cognitivo) àquelas tarefas. E, conseqüentemente, uma relação temporal de intensidade e memória com aquele caderno de desenhos das histórias lidas ou contadas. A beleza do encadeamento não está no extraordinário, no inusitado, mas na sua repetição, ou melhor, na repetição modificada” (p.181).

Atitudes do professor.

a) Resistência. “A professora não admitia a possibilidade que algum dos alunos não aprenda” (p.235).

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador. “Orientação pelas tarefas (Thompson), é mais humanamente compreensível, não há separação entre trabalho e vida, não há urgência” (p.47)

“Assim, na busca de compreender o trabalho de alfabetizadoras experientes destaque que a adesão a uma “nova” metodologia de alfabetização (ou a adesão a um novo discurso sobre alfabetização e

leitura e escrita) não significa, na prática, abrir mão de outra aprendida em outras décadas, elas convivem como não excludentes dentro de uma mesma história de formação e emergência, repentinamente, como repentes. De-repente, um repuxo na trama.

Uma nova compreensão das relações de ensino e do papel do professor nos processos de mediação dos conhecimentos sobre a língua escrita exige um exercício que implica no reconhecimento da multiplicidade de formas de apropriação do lugar docente; que essas apropriações expressem-se em práticas sociais” (p.240).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. A pesquisadora destaca que os aspectos temporais da vida cotidiana são: “irreversibilidade, duração interna, ritmo do tempo, divisão e distribuição do tempo, momento oportuno como instante de eleição [e que o] tempo moderno é social e é fragmentado: tempo para tudo” (p. 151).

Como deveria ser o tempo. “A organização do tempo, e até a quantificação do mesmo pode ser diferente quando se relaciona com distintas prioridades, com o planejamento, o conhecimento do objeto e as peculiaridades e especificidades de cada uma” (p.164).

P13

SILVA, Flávio Januzzi da. (2007) *A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Ensino Fundamental II
- Todas
- Rede pública municipal de ensino de Betim/MG
- Pesquisa de campo

Objetivos da pesquisa

“Este estudo busca analisar o trabalho docente realizado na Rede Municipal de Betim no contexto das reformas educacionais dos últimos anos. Assim, ao considerar a realidade escolar sob essa ótica, buscou-se identificar situações de intensificação do trabalho docente. Investigou-se se as mudanças que têm ocorrido nos sistemas de ensino têm levado à intensificação do trabalho docente e/ou ao aumento das formas de controle do trabalho. Buscou-se também analisar as estratégias de aceitação e enfrentamento de tais situações por parte dos professores” (p.7).

Principais referências

Tempo. Andy Hargreaves

Sociedade. João Bernardo

Educação. Michael Apple, Dalila Oliveira

Resultados

Formação do professor. “Apesar da importância dos momentos de estudo e planejamento pedagógico dos professores, que inclusive constam nas orientações para o trabalho nas escolas (cujo título do texto é Orientações para os momentos de estudo do coletivo de educadores), não há garantia de que tais momentos aconteçam, haja vista que houve a redução compulsória da carga horária semanal dos professores” (p.68)

“Considere-se que, não raro, são tais administrações e contratantes que têm transferido para o professor a responsabilidade pelo sucesso da educação, transferindo também o ônus da formação continuada e até papéis que não são tradicionalmente da escola” (p.94).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “Nessa situação, o único elemento de ajuste é o trabalhador, à custa de seu sobreforço vocal, de investimentos pessoais para auxiliar o aluno carente a comprar material escolar, de restrição de seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, salas de informática e bibliotecas minimamente estruturadas” (p.155).

“Há aumento de desqualificação profissional e elevação do grau de dependência dos docentes à tecnologia educacional e determinações externas, bem como cisão entre trabalho e meios de trabalho” (p.106).

a.b) Avaliações internas. “Nota-se, diante de tudo isso, que o uso do tempo de trabalho do professor e as práticas adotadas são alvo constante de reformulação na rede de ensino de Betim, inclusive aquelas relativas à possível retenção de alunos ao final de cada ciclo de formação” (p.77).

a.c) Avaliações externas. “Há também maior exigência de tempo para execução de tarefas, formas de avaliar e aplicar as atividades predeterminadas” (p.92).

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. “São novas exigências

de tempo e dedicação, escassez de recursos, negação de direitos e necessidades, como plano de carreira e jornada de trabalho que incluam os vários momentos que extrapolam a presença na sala de aula” (p.33-34).

“Fica evidente nos excertos acima a intenção de controle do uso do tempo de trabalho efetivo e de planejamento dos professores por meio da SEMED [Secretaria Municipal de Educação de Betim/BA]” (p.72).

“Sob esse ponto de vista, não há contradição em enxergar a docência no modelo de mais-valia, como atividade assalariada e controlada, onde se cumpre um tempo de trabalho em troca de salário” (p.108).

“O fenômeno do sobretrabalho relaciona-se com tais situações descritas e, aliado às condições salariais inadequadas, acaba por levar os professores a uma ampliação da jornada de trabalho. Entre outros fatores que influenciam no trabalho, está o pequeno envolvimento dos alunos e dos pais com a escola, contribuindo para posição de desvalorização do ensino na atualidade. Os relatos dos entrevistados mostraram como eles se ressentem da ausência dos pais na escola. Isso, somado à indisciplina e a violência que chega ao ambiente escolar, contribui para a insatisfação e a angústia dos docentes” (p.193).

c) Didática e conteúdo curricular. “Tais processos são mais visíveis onde há maior direcionamento das práticas, métodos curriculares, metas a cumprir, textos, preenchimento de fichas, modelos de respostas, tudo integrado” (p.92).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Diante da implementação da escola por ciclos de formação, o pesquisador constatou acerca das atitudes dos professores: “Diante de tais notícias, os professores ficaram indignados. Joelma afirmou que se a SEMED quiser aprovar de forma irresponsável, eles que o façam, lembrando que não mais corrigiria provas, que não perderia mais tempo, atitude apoiada por outra colega de trabalho. Nós estamos desqualificados, pois nem como avaliar decidimos mais, completou ela” (p.121).

“Entre as estratégias de resistência dos professores, objetivas ou subjetivas, às condições e situações de trabalho, além das apontadas faltas, adoecimento e envolvimento sindical, está a verbalização das discordâncias em relação àquilo que eles não consideram pertinentes a suas funções. (...) A demora para ir para sala de aula após os sinais de início do turno e término do recreio, a

liberação dos alunos antes dos sinais de término das aulas, os pedidos para alunos se retirarem da sala de aula sem encaminhamento posterior à coordenação pedagógica e a ausência da sala de aula por algum tempo enquanto os alunos fazem atividades são também atitudes de resistência” (p.166-168).

b) Alienadas. “Nenhum deles afirmou perceber o controle sobre seu tempo de trabalho, apesar do direcionamento ficar explícito quando parte de sua carga horária, que deveria destinar-se a atividades de planejamento, é, freqüentemente, utilizada para atividades de substituição de professores faltosos. (...) Eles relataram a falta de autonomia para tanto [para avaliar os alunos com vistas a aprovação], porém sem relacioná-la diretamente como uma forma de controle do trabalho” (p.117).

Sugestões do pesquisador. Não menciona.

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo.

“Há, nesse processo, a sensação crônica de sobrecarga de trabalho, que tem aumentado com o tempo, falta de tempo para manter contato com o próprio campo profissional e redução da qualidade do trabalho” (p.92).

Como deveria ser o tempo. Não menciona.

P14

SILVA, Heitor Pereira. (2009) *Tempo e educação um estudo acerca das dimensões do tempo em confrontação com alguns desafios da educação escolar*. Dissertação de Mestrado, do Programa de Estudos-Pós Graduados em Educação, da Universidade Católica de Brasília.

Etapa de ensino – Disciplina – Natureza administrativa – Tipo de pesquisa

- Todas
- Todas
- Todas
- Pesquisa teórica

Objetivos da pesquisa

“Esta pesquisa tem o propósito de investigar filosoficamente o conceito de tempo, numa relação direta com a educação e a aprendizagem. (...) de modo a culminar em uma reflexão acerca da escola e de alguns de seus desafios quanto à aprendizagem” (p.7).

O pesquisador delimita que há “duas perspectivas temporais: a cronológica é tratada de perspectivas históricas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas; o kairológico é tratado tendo por referência Bergson” (p.17).

Principais referências

Tempo. Agostinho de Hipona (Santo Agostinho), Henri Bergson e Martin Heidegger

Sociedade. Não menciona.

Educação. Thomas Tadeu da Silva, Louis Althusser

Resultados

Formação do professor. “O professor aprende, também, quando ensina. (...) O que parece é que cada estudante tem um tempo próprio, um instante, seu momento individual de produção de sentidos, de saberes, seu *kairós*” (p.32).

Trabalho

a) Tecnologias

a.a) Tecnologias de informação. “As novas tecnologias possibilitam maior informação por parte dos alunos, “colocando em xeque a ideia de novidade”, que deveria vir do professor” (p.89).

a.b) Avaliações internas. Não menciona.

a.c) Avaliações externas. Não menciona.

b) Controle do tempo da jornada de trabalho. Não menciona.

c) Didática e conteúdo curricular. O autor parte do pressuposto de que “o horário de cada um dos professores, de cada uma das disciplinas é cronometrado, marcado, e é naquele tempo que determinados assuntos podem e devem ser tratados. Nem sempre esta rigidez funciona permitindo aprendizagens significativas quanto ao que é proposto em aula” (p.15).

“Talvez o real problema não seja a desconexão do estudante e sua vinculação a outras demandas ideárias, mas a didática do professor que é inapropriada, não alcança a maioria, nem mesmo a minoria” (p.30).

Atitudes do professor.

a) Resistência. Não menciona.

b) Alienadas. Não menciona.

Sugestões do pesquisador.

“(…) a forma e a intensidade com a qual tais aprendizagens ocorrem (fora da sala de aula e nem sempre com o professor) podem despertar o interesse da escola que procura métodos mais eficazes para realizar sua tarefa” (p.13).

“Assim a experiência do tempo cronológico torna-se pedagógica, isto porque diante da infinitude da linha aberta à frente, e da finitude própria de cada um, o indivíduo é levado a selecionar práticas e saberes, oportunos e necessários

para a organização da vida. Ele pensa sua finitude num tempo que não cessa, é um ser diante da morte, tão certa quanto imprevisível (Heidegger). (...) Seres de angústia, conforme Heidegger” (p.41).

O autor afirma, tendo por referência Deleuze que: “pode-se afirmar que existem múltiplos presentes subjetivamente organizados, explorados, criados”. (...) dimensões como a lúdica, artística, intuitiva, emocional e outras ainda, carecem ser vistas”, de modo que o tempo na escola não pode receber uma abordagem estritamente cronológica” (p.46).

O pesquisador afirma a importância de se entender a relação entre a educação e o cuidado, sendo que o cuidado “não é apenas uma ocupação, mas um modo de ser no mundo” (p.59).

“De outra forma, pode-se afirmar que o conhecimento, realmente útil e necessário ao estudante, é aquele que faz dele uma pessoa livre, um cidadão participante da democracia numa sociedade que equaliza a distribuição de bens e direitos, dificultando a acumulação de ambos por parte de uma única classe” (p.84-85)

“O tempo da educação é a duração, duração é existir, existir é mudança” (p.73).

“A melhor utilização do tempo na sala de aula é responsabilidade do professor” (p.88).

Segundo o pesquisador, a sala de aula pode ser um “freio para a alta velocidade com a qual a informação circula sem formar”, e isso é responsabilidade do professor”(p.90).

Sobre o tempo

Tempo contemporâneo. O pesquisador aponta para “confrontos múltiplos entre duas temporalidades”: “a organização linear da escola, divisão em séries, anos, etapas; e a aprendizagem dos estudantes, diversa, descontínua, plural” (14).

O pesquisador indica que “a educação escolar é linear e cronológica (...) [sendo que] “as horas para o professor representam trabalho e remuneração” (p.15).

“Não é fora de nós que se encontra o sentido do que é o tempo, mas, se somente no sujeito encontra-se o sentido e a origem do tempo, então o tempo é mais um ‘quem’ que um ‘o que’, isto significa que a própria questão deve ser mudada” (p.58).

Como deveria ser o tempo. “Na realidade, quem começa e quem termina com o sinal é a aula. (...) O início da aprendizagem não pode ser precisado por um relógio. De uma maneira geral, ela começa quando há construção de sentido, pelo estudante, daquilo que está sendo apresentado, quando ele estabelece relações, imagina, cria, produz” (p.14-15).

“A posição da qual se parte é que existe uma possibilidade de apropriação do tempo cronológico, em quatro diferentes aspectos: filosófico, psicológico, histórico e pedagógico. Da mesma maneira, o tempo como *kairós* e como *aion*, pode ser apropriado conforme esses quatro aspectos. O cruzamento de perspectivas e aspectos pode sugerir muito acerca da utilização de algum conceito de tempo na escola” (p.39).

“Quanto mais aprofundarmos a natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo” (Bergson) (p.73).

ANEXO V – Especificações das categorias, subcategorias e ênfases

Quadro-sinóptico. Especificações das categorias, subcategorias e ênfases elaboradas para a análise dos dados – Tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES 1997-2011

Categoria. CARACTERIZAÇÃO

Objetivo. Identificar como a relação entre o tempo e o trabalho docente tem sido investigada pelos pesquisadores da educação.

Subcategoria. Etapa de Ensino			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Ensino Fundamental	- Pesquisas que consideram o 1º ano, 1ª série/2º ano, 2ª série/3º ano, 3ª série/4º ano, 4ª série/5º ano, 5ª série/6º ano, 6ª série/7º ano, 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	Identificar as etapas de ensino investigadas pelos pesquisadores.	p3, p4, p5, p7, p9, p10, p14
> Ensino Fundamental I	- Pesquisas que consideram o 1ª série/2º ano, 3ª série/4º ano, 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.		2º ano (p12) 4º ano (p8) 5º ano (p2)
> Ensino Fundamental II	- Pesquisas que consideram o 5ª série/6º ano, 6ª série/7º ano, 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.		p1, p6, p11, p13
Subcategoria. Disciplina			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> História, Geografia, Língua Materna > Ciências		Identificar as disciplinas analisadas pelos pesquisadores.	História (p1, p2, p10) Alfabetização (p12) Geografia (p8)
> Todas			Ciências p7 p3, p4, p5, p6, p9, p11, p13, p14
Subcategoria. Regiões Pesquisadas / Natureza Administrativa			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Pública municipal	>> Região Sudeste	Identificar as etapas de ensino investigadas pelos pesquisadores.	Batatais/SP (p9) Belo Horizonte/MG (p6) Belo Horizonte/MG – Escola Plural (p11) Betim/MG (p13)
	>> Região Nordeste		Jacobina/BA (p2)
	>> Região Centro-Oeste		Distrito Federal – Escola Candanga (p3)

>> Região Sul

Porto Alegre/RS – Escola
Cidadã (p4)
Mato Leão/RS (p8)
Cascavel/PR (p12)

> Privada

>> Região Sudeste

Belo Horizonte/MG (p6)

p5, p7, p10, p14

Subcategoria. Tipo de Pesquisa			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Campo	- Investigação <i>in loco</i> na escola, junto aos professores por meio de entrevistas, formulários e observações.	Identificar os tipos de pesquisa utilizados pelos pesquisadores.	p1, p2, p3, p4, p6, p9, p11, p12, p13
> Intervenção	- Pesquisa cujo objetivo foi propor inovações para a prática de ensino, seja por meio teórico, seja por meio de pesquisa-ação		p8
> Teórica	- Pesquisa realizada por meio de estudo estritamente teórico.		p5, p7, p10, p14

Categoria. OBJETIVOS

Objetivo. Analisar os objetivos dos estudiosos da área educacional ao investigar a relação entre o tempo e o trabalho docente.

Subcategoria. Proposta Metodológica			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Formação de professores	- Compreende a pesquisa que propôs uma pesquisa de intervenção para a formação de professores, tendo por base mudanças necessárias quanto à aceção do tempo.	Analisar as delimitações a respeito dos instrumentos materiais que são propostos para a expressão da experiência, sobretudo, pela utilização das tecnologias de informação e comunicação.	Propor uma metodologia de formação de professores que privilegie a invenção e criação pelas crianças por meio de construção de ambientes virtuais de simulação (p8)
> Prática de ensino	- Identifica as pesquisas cujo objetivo foi propor nova prática de ensino docente, tanto no que se refere ao conteúdo curricular, bem como à metodologia de transmissão de conteúdo, destacando mudanças necessárias, ou, identificadas em relação à aceção do tempo.	Analisar a aceção temporal propugnada pelos pesquisadores da educação acerca do tempo e da experiência do trabalho docente.	- Propor uma perspectiva de tempo múltiplo de acordo com diferenças culturais (p1) - Perscrutar o “tempo do agora” benjaminiano como experiência relacionada à linguagem e à história (p10) - Propor aceção do tempo considerando a História (p7)

Subcategoria. Análise do Trabalho			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Prática de ensino	- Identifica as pesquisas cujo objetivo foi analisar a prática de ensino docente, tanto no que se refere ao conteúdo curricular, bem como à metodologia de transmissão de conteúdo.	Analisar a aceção temporal identificada pelos pesquisadores da educação acerca do tempo e da experiência do trabalho docente relacionada à prática de ensino, tanto no que se refere aos conteúdos curriculares, como no que se refere à didática.	- Verificar como os professores ensinam história (p2) - Identificar o que propicia o ensino efetivo da alfabetização (p12) - Compreender o conceito de interdisciplinaridade relacionado à temporalidade (p5)
> Intensificação	- Compreende as pesquisas cujo objetivo foi analisar o trabalho docente a respeito da sobrecarga de tarefas dos professores e da extensão da jornada de trabalho, sobretudo, derivadas dos baixos salários que os professores recebem.	Analisar como o tempo é objetivado no trabalho docente, principalmente, o controle do tempo de trabalho, destacando-se o tempo cronometrado que regula as atividades do professor.	- Verificar como os professores interpretam a intensificação de seu trabalho (p3, p9, p13)
> Tecnologias	- Discrimina as pesquisas que visam identificar e analisar o uso do computador e da Internet pelos professores, destacando suas suficiências e insuficiências.	Identificar os padrões de linguagem que estabelecem as relações sociais dos professores, uma vez que a maquinaria impõe uma linguagem para decodificar o sistema pelo qual é operada e os instrumentos administrativos determinam a organização social, sendo necessário aos sujeitos adaptações para nele manterem-se.	- Verificar as contradições do uso das tecnologias de informação na escola, especificamente, o uso de computadores e da Internet (p4, p6)
> Tempo escolar	- Identifica as pesquisas cujo objetivo foi analisar a disposição e o controle do tempo do trabalho docente no que se refere à estrutura do ensino.	Analisar a aceção do tempo que sustenta a organização da estrutura do Ensino Fundamental e como isso é objetivado no trabalho do professor.	- Analisar o tempo relacionado à educação escolar (p11, p14)

Categoria. ACEPÇÃO DO TEMPO

Objetivo. Identificar a aceção do tempo dos estudiosos da área educacional acerca do tempo e da experiência do trabalho docente.

Subcategoria. Regulador social			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Contínuo, totalidade	Discrimina a aceção do tempo caracterizada pelos pesquisadores como a totalidade que envolve a natureza humana e extra-humana em que o trabalho docente, assim, como tudo, está inserido, ou, é constituído.	Analisar as características de continuidade que os pesquisadores atribuem à aceção do tempo como um regulador do trabalho e da experiência do professor.	- Irreversível (p10) - Totalidade (khronós) (p5)
> Dinâmico.	Identifica o tempo como o amálgama da	Analisar as características dinâmicas	- Determinado socialmente

subjetividade	subjetividade coletiva, perceptível pelo controle, objetivos e intenções sociais e individuais das atividades docentes.	que os pesquisadores atribuem à aceção do tempo como um regulador do trabalho e da experiência do professor.	(p5, p11) - Determinado subjetivamente (p5, p8, p14) - Imaginado como cronometrado (p10)
> Sintético oportuno	Registra o entendimento dos pesquisadores que compreendem o tempo como os momentos oportunos da atividade educativa; o momento do <i>insight</i> tanto do professor, como do aluno, no processo de ensino e aprendizagem.	Analisar as características sintéticas que os pesquisadores atribuem à aceção do tempo como um regulador do trabalho e da experiência do professor.	- Oportunidade (kairós) (p5, p8)

Subcategoria. Instrumento de dominação

ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Contínuo linear	Identifica o que os pesquisadores indicam do tempo como um mecanismo racionalizado de domínio e controle social e que se manifesta nas atividades do professor.	Analisar as características de continuidade que os pesquisadores dão à aceção do tempo como um instrumento de controle social.	- Ahistórico (p4) - Linear (p4) - Virtual (p1) - Racionalizado (p4) - Controlado (p12) - Tempo é dinheiro (p3)
> Dinâmico volátil	Discrimina o que os pesquisadores indicam sobre o tempo como instrumento de controle do trabalho docente no que se refere às características de volatilidade com que as atividades docentes são realizadas.	Analisar as características dinâmicas que os pesquisadores dão à aceção do tempo como um instrumento de controle social.	- Fragmentado (p1, p4, p12) - Encolhido (p4) - Instantâneo (p6) - Cronometrado (p7) - Comprimido (p9) - Regulador de tarefas (p3)
> Sintético efêmero	Identifica o caráter efêmero atribuído pelos pesquisadores às atividades docentes, manifestado como um tempo que não propicia satisfação do professor pelo seu trabalho.	Analisar as características sintéticas que os pesquisadores dão à aceção do tempo como um instrumento de controle social.	- Efêmero (p2, p4) - Escatológico (p4) - Escasso (p13) - Apresenta-se nas mudanças feitas pelos dominadores (p2)

Categoria. FORMAÇÃO

Objetivo. Analisar o que os pesquisadores educacionais indicam acerca da objetivação do tempo relacionada à formação docente.

Subcategoria. Formação Inicial

ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Suficiente	- Experiência profissional: registra o que os pesquisadores indicam sobre a formação inicial ser suficiente como primeira experiência profissional do professor.	Analisar a formação inicial docente no que se refere aos aspectos suficientes analisados pelos pesquisadores.	- Professores apreciam a formação continuada (p9) - Formação inicial como processo de experiência

			individual (p12)
> Insuficiente	<p>- Disciplinar: identifica o que os pesquisadores apontam sobre a formação inicial ser insuficiente, pois, disciplinadora do trabalho docente, impedindo a prática do ensino ser meio de transformação social.</p> <p>- Desigual: discrimina o que os pesquisadores indicam sobre a formação do professor não ser padronizada e como isso repercute regressivamente sobre o trabalho do professor, sobretudo, impedindo a coesão dos profissionais do ensino para a autonomia do exercício docente.</p> <p>- Desqualificada: identifica o que é registrado nas pesquisas a respeito da estrutura curricular e metodológica dos cursos de formação de professores e como isso impede o professor de acompanhar e suprir as demandas sociais.</p>	<p>Analisar as determinações regressivas da formação inicial docente, no que se referem às características estritamente adaptativas e restritivas do trabalho docente.</p>	<p>- Não contempla noções diversas de tempos históricos (p1)</p> <p>- Formação não é voltada para transformações curriculares (p11)</p> <p>- Apropriação apressada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Escola dos Annales) (p1)</p> <p>- Professor desconhece os princípios de alteridade e diferenças (p9)</p> <p>- Educação dogmática (p7)</p> <p>- Perda da noção histórica da construção dos conhecimentos (p4)</p> <p>- Perda do significado político da história (p1)</p> <p>- Professoras omitem as permanências e mudanças da história (p2)</p> <p>- Diversos níveis de formação entre os professores (p2)</p> <p>- Está associada à criação do Estado-nação ligada à diferenças de classes sociais e de gênero (p6)</p> <p>- Formação inicial desqualificada (p6, p9)</p> <p>- Formação inicial não é voltada às especificidades dos alunos (p11)</p> <p>- Professores não são qualificados para operacionalizar as tecnologias de informação (p13)</p>

Subcategoria: Formação Continuada			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Suficiente	- Promovida pela escola: identifica o que nas	Analisar a formação continuada	- A escola concede tempo

	pesquisas é sinalizado de suficiente da formação continuada garantida pelas atividades promovidas dentro da escola.	docente no que se refere aos aspectos suficientes analisados pelos pesquisadores, especialmente, no que se refere ao uso e controle do tempo de trabalho pelo professor.	fora da sala de aula para formação (p3, p4) - O professor aprende enquanto ensina, pelo tempo kairótico (p14)
> Insuficiente	- Disciplinar: identifica o que os pesquisadores apontam sobre a formação continuada ser insuficiente, pois, disciplinadora do trabalho docente, impedindo a prática do ensino ser meio de transformação social.	Analisar as determinações regressivas da formação continuada docente, no que se referem às características estritamente adaptativas e restritivas, especialmente, no que se refere ao uso e controle do tempo do trabalho do professor	- Formação docente para a flexibilidade do tempo (p4) - Formação para o autocontrole na sociedade do controle (p4) - Formação continuada não condiz com as necessidades dos professores (p12) - Formação continuada não situa os professores como intelectuais (p9)
	- Não promovida pelo governo. identifica o que nas pesquisas é sinalizado de insuficiente da formação continuada ao não ser garantida pelo governo.		- Falta formação continuada promovida pelo governo (p2, p13)
	- Não promovida pela escola. identifica o que nas pesquisas é sinalizado de insuficiente da formação continuada ao não ser garantida pelas atividades promovidas dentro da escola.		- Falta orientação pedagógica (p2) - Intensificação impede a formação continuada (p6) - A escola é atrasada frente às atualizações do conhecimento (p9)

Categoria: TEMPO DO TRABALHO DOCENTE

Objetivo. Identificar como são caracterizados e interpretados, pelos pesquisadores educacionais, os instrumentos de trabalho e práticas pedagógicas que promovem a objetivação do tempo do trabalho docente considerando, especialmente, expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a apreensão da linguagem para a experiência formativa pelo professor.

Subcategoria: Tecnologia			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Suficiências do uso do computador e da Internet	- Planejamento do ensino: registra o que os pesquisadores indicam sobre o uso do computador e da Internet como meios que auxiliam no planejamento da aula.	Discutir o uso de tecnologias pelo professor para o preparo das atividades de ensino.	- Utilizada para preparo de aulas (p3, p6) - Tecnologias como meios que possibilitam a criatividade (p6)
	- Mediação social: registra o que os	Analisar o uso de tecnologias pelo	- Tecnologias abrem

	<p>estudiosos indicam sobre as tecnologias de comunicação e informação permitem novas formas de comunicação.</p>	<p>professor como mediadoras das relações sociais por meio de inovações da linguagem e da comunicação.</p>	<p>novas possibilidades para as relações sociais (p4, p14) -Tecnologias otimizam o fluxo de informação e conhecimento (p6) - O acesso e a apreensão das tecnologias é um direito do cidadão (p6)</p>
	<p>- Mediação pedagógica. identifica as constatações dos pesquisadores sobre o computador e a Internet serem meios que facilitam o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, pelo estímulo á criatividade.</p>	<p>Analisar o uso de tecnologias como facilitadores da atividade de ensino.</p>	<p>- Nas escolas públicas as tecnologias não são vistas como meio de controle do trabalho pelos professores (p6) - Uso das tecnologias para planejamento, mediadoras do processo de ensino-aprendizagem (p6, p8) - Tecnologias como meios que possibilitam a criatividade (p6)</p>
<p>> Insuficiências do uso do computador e da Internet</p>	<p>- Controle social: registra o que os pesquisadores indicam de aspectos regressivos do uso do computador e da Internet pelo professor tanto para o trabalho dentro da sala de aula, como fora dela, durante o preparo de atividades pedagógicas, inclusive, de avaliações.</p>	<p>Analisar os aspectos regressivos do uso das tecnologias para o trabalho docente e para os objetivos da educação escolar.</p>	<p>- Tecnologias utilizadas como a salvação da educação (p4) - Tecnologias não são suficientes para melhorar a educação (p4) - Utilizados, sobretudo, para a burocracia (p3, p6) -Tecnologias como meios de controle social (p6, p9) - Tecnologias são derivadas do capitalismo (p6) - Aumento da dependência dos professores pelas tecnologias de informação (p13) - Nas escolas privadas as tecnologias são vistas como meio de controle do trabalho pelos professores (p6)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Impede a experiência formativa: identifica o que os pesquisadores apontam sobre o impedimento da consciência reflexiva devido ao recorrente uso do computador e da Internet na sociedade contemporânea. 		<ul style="list-style-type: none"> - Tempo do computador é um tempo fragmentado (p1) - Gera um conhecimento sem reflexão (p1) - Sem participação coletiva efetiva (p1) - Promovem a ilusão de consciência (p1) -Tecnologias tendem à primazia do sensório-simbólico (p4) - Naturalização para o uso de computadores e aquisição de computador (p3)
<p>>Insuficiências da avaliação interna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismo de controle do trabalho docente: registra o que os pesquisadores indicam sobre a interferência negativa das avaliações internas, especificamente, sobre o controle das atividades de ensino. 	<p>Discutir as avaliações internas como mecanismos que medeiam regressivamente o processo de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As horas para correção de avaliação não são remuneradas (p3) - As horas para as avaliações coletivas não são suficientes (p3)
	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismo de controle social: identifica os que os pesquisadores assinalam sobre as avaliações internas da escola como mecanismo de controle social, sendo o professor o principal mediador e responsável pelo uso dessa tecnologia. 		<ul style="list-style-type: none"> - As autoavaliações são voltadas ao controle cognitivo, afetivo e comportamental (p4) - Professores não têm autonomia para as avaliações internas devido à formação por ciclos que dispensa a retenção (p13)
<p>>Insuficiências da avaliação externa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismo de controle do trabalho docente: registra o que os pesquisadores indicam sobre a interferência negativa das avaliações externas, especificamente, sobre o controle das atividades de ensino. 	<p>Discutir as avaliações externas como mecanismos que medeiam regressivamente o processo de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As avaliações externas atrapalham o andamento das aulas (p3, p13)
	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismo de controle social: identifica os que os pesquisadores assinalam sobre as avaliações externas da escola como mecanismo de controle social da ordem governamental, sendo o professor o principal mediador e responsável pelo uso dessa tecnologia. 		<ul style="list-style-type: none"> - Avaliações para a homogeneidade do comportamento por meio do pluralismo tolerante (p4) - Avaliações externas como meio de controle social (p9) - Avaliações externas voltadas à competitividade (p11)

- Determinado por
"planejamentos
estratégicos" (p8)

Categoria. EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Objetivo. Analisar as possibilidades indicadas pelos estudiosos da educação a respeito da experiência formativa pelo professor tanto no que se refere às determinações objetivas da escola sobre o trabalho docente, como às atitudes do professor em relação às suas atividades.

Subcategoria. Resistência Efetiva			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Questionamentos	Identifica os questionamentos dos professores em relação às imposições de ordem governamental, ou, da hierarquia escolar sobre suas atividades pedagógicas.	Analisar quais condições os professores resistem e questionam suas condições insuficientes de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Questionam as imposições governamentais (p3) - Professores tendem a resistir a formação por ciclos, a não retenção (p11, p13) - Professor nega-se a não ensinar (p12) - Professores resistem a utilizarem as tecnologias (p6)
> Estratégias sociais	Discrimina o que os pesquisadores indicam sobre as estratégias de cooperação entre os professores a respeito de suas condições insuficientes de trabalho.	Analisar as relações de cooperação entre os professores que promovem a experiência formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - O diálogo entre os professores é meio de reflexão e fortalece a resistência (p9) - Apatia pelo trabalho (p13)

Subcategoria. Falta de Resistência			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Ausência de consciência histórica	Identifica as constatações dos pesquisadores sobre como os professores não situam-se historicamente a respeito de suas atividades e, embora, constatem que as condições de trabalho poderiam ser outras, não se questionam sobre os fatores que impedem a efetivação dessa possibilidade.	Discutir o uso da memória do professor para a efetivação do trabalho docente, mecanismo psíquico fundamental que estrutura a consciência e a experiência formativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerem o tempo histórico como "estático" (p1, p2) - Professor vê o aluno como ignorante (p7) - Professores não são críticos em relação às políticas que controlam o seu trabalho (p9)
> Apatia	Registra os apontamentos feitos pelos investigadores sobre as atitudes dos professores de, além da jornada de trabalho, tenderem a assumir responsabilidades e colocarem-se a trabalhar muitas horas mesmo sem receberem remuneração para	Analisar as atitudes irrefletidas pelos professores em relação ao trabalho e a vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Professor, mesmo exausto, reivindica maior tempo de trabalho (p3) - Professores não participam de atividades culturais quando não

isso, tornando-se apáticos em relação ao trabalho.

estão trabalhando (p9)
- Professor não é autônomo (p8)

Categoria. SUGESTÕES

Objetivo. Analisar a tendência dos pesquisadores da educação ao concluírem suas considerações acerca da relação entre o tempo e o trabalho docente.

Subcategoria. Formação			
ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Consciência histórica	Identifica o que os pesquisadores que mencionam a necessidade de incentivo à formação continuada para a propiciar a consciência histórica dos professores.	Analisar a reivindicação da consciência histórica como parte dos objetivos da formação docente.	<ul style="list-style-type: none">- Incentivo à formação continuada dos professores (p2)- Atualização dos professores pelos órgãos governamentais educativos (p2)- Ruptura com o tempo histórico como um processo evolutivo e cronológico (p1, p2, p7)
> Mediação social	Identifica o que os pesquisadores propõe sobre a necessidade de incentivo à formação continuada para a autonomia docente para trabalhar como mediador social.	Analisar o entendimento da necessidade da atividade docente como mediadora das relações sociais.	<ul style="list-style-type: none">- Professores devem ser levados a utilizarem as tecnologias (p6)- Professores devem ser continuamente formados para serem "arquitetos cognitivos" (p6)- Formação continuada para a política e para atividades coletivas (p9)- O trabalho coletivo pedagógico deve ser efetivo e não imposto (p11)- Professor deve reconhecer a multiplicidade das necessidades no processo de ensino (p12)- O professor deve saber o tempo oportuno para a aprendizagem (p14)- As estratégias inovadoras devem ser criadas pelos próprios professores (p8)

Subcategoria. Prática de Ensino

ÊNFASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Uso do computador e da Internet	Discrimina o que os pesquisadores aludem sobre a necessidade do incentivo ao de computador e Internet pelos professores.	Analisar o fomento ao uso das tecnologias de informação e comunicação, especialmente, o uso dos computadores e da Internet como instrumentos do trabalho docente.	- As tecnologias podem promover novas formas de relações sociais (p4, p8)
> Interdisciplinaridade	Registra o que os pesquisadores indicam sobre a necessidade de incentivo aos professores para realizarem seu trabalho por meio de estratégias de ensino interdisciplinares.	Analisar a necessidade propugnada por meio do incentivo das estratégias de ensino interdisciplinares.	- Interdisciplinaridade para a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (p5) - Interdisciplinaridade para superar a fragmentação das disciplinas (p5, p7) - Interdisciplinaridade para criar perspectivas de paradoxos (p5) - Crises são tomadas como possibilidades de criação (p8) - Privilegiar um ensino sensório-motor (p8) - A apreensão do conhecimento deve compreender o coletivo (p7) - Disciplina de História como formação para o reconhecimento do "tempo do agora", intersubjetivo, solidário, interpretação do mundo (p10)
> Tempo de acordo com as necessidades	Indica o que os pesquisadores assinalam sobre a importância do incentivo do controle do tempo pelo professor para que ele possa suprir as necessidades dos alunos.	Analisar o incentivo do professor ter autonomia sobre o tempo de sua jornada de trabalho a fim de atingir os objetivos propostos pela instrução escolar.	- O tempo pedagógico deve dar conta das necessidades de cada um dos sujeitos (p11) - Orientação pelas tarefas possibilita a efetivação da aprendizagem (p12) - O tempo deve ser regulado de acordo com as necessidades dos sujeitos (p12)

- A aula pode ser um meio de refrear a alta velocidade com que as informações são propagadas (p14)

Subcategoria. Jornada de Trabalho			
ÊNEASES	ESPECIFICAÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OCORRÊNCIAS
> Regulamentação da jornada de trabalho	Discrimina o que os pesquisadores apontam para a necessidade da escola ser estruturada em relação ao trabalho docente como articuladora das necessidades sociais relativas a sujeitos particulares.	Analisar as necessidades de reestruturação do trabalho docente no que se refere à instituição escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas de governança articuladas com as necessidades sociais (p9) - Projeto governamental para o desenvolvimento da nação (p9) - Currículo elaborado com a participação coletiva (p9) - Definição e execução de prioridades e metas da educação articulada com as necessidades sociais (p9) - A escola não deve ser reduzida à transmissão de conhecimentos de modo cronológico (p14)

ANEXO VI – Ficha para coleta de dados por categoria

Ficha para coleta de dados – teses de doutorado e dissertações de mestrado – Tempo do trabalho docente – Ensino Fundamental – CAPES 1997-2011

CARACTERÍSTICAS			
1. Identificação da pesquisa	2. Identificação por autor	3. Ano de defesa	4. Quinquênio
<input type="checkbox"/> 1. P1	<input type="checkbox"/> 1. P1 AGUIAR, Mara R.	<input type="checkbox"/> 1. 1997	<input type="checkbox"/> 1. 1997-2001
<input type="checkbox"/> 2. P2	<input type="checkbox"/> 2. P2 BARATZ, Jaime	<input type="checkbox"/> 2. 1998	<input type="checkbox"/> 2. 2002-2006
<input type="checkbox"/> 3. P3	<input type="checkbox"/> 3. P3 BARBOSA, Sandra J.	<input type="checkbox"/> 3. 1999	<input type="checkbox"/> 3. 2007-2011
<input type="checkbox"/> 4. P4	<input type="checkbox"/> 4. P4 CONFORTO, Débora	<input type="checkbox"/> 4. 2000	
<input type="checkbox"/> 5. P5	<input type="checkbox"/> 5. P5 GARCIA, Joe	<input type="checkbox"/> 5. 2001	
<input type="checkbox"/> 6. P6	<input type="checkbox"/> 6. P6 MARINHO, Claudio	<input type="checkbox"/> 6. 2002	5. Instituição de formação
<input type="checkbox"/> 7. P7	<input type="checkbox"/> 7. P7 MARTINS, André Ferrer P.	<input type="checkbox"/> 7. 2003	<input type="checkbox"/> 1. CUM Lacerda
<input type="checkbox"/> 8. P8	<input type="checkbox"/> 8. P8 MARTINS, Mário A. R.	<input type="checkbox"/> 8. 2004	<input type="checkbox"/> 2. PUC/SP
<input type="checkbox"/> 9. P9	<input type="checkbox"/> 9. P9 MENDES, Célia M. L.	<input type="checkbox"/> 9. 2005	<input type="checkbox"/> 3. UCB
<input type="checkbox"/> 10. P10	<input type="checkbox"/> 10. P10 MOURA, Rosana S. A.	<input type="checkbox"/> 10. 2006	<input type="checkbox"/> 4. UFBA
<input type="checkbox"/> 11. P11	<input type="checkbox"/> 11. P11 PARENTE, Claudia M.D.	<input type="checkbox"/> 11. 2007	<input type="checkbox"/> 5. UFMG
<input type="checkbox"/> 12. P12	<input type="checkbox"/> 12. P12 PAULA, Flávia de A.	<input type="checkbox"/> 12. 2008	<input type="checkbox"/> 6. UFRS
<input type="checkbox"/> 13. P13	<input type="checkbox"/> 13. P13 SILVA, Flávio J. da	<input type="checkbox"/> 13. 2009	<input type="checkbox"/> 7. UNB
<input type="checkbox"/> 14. P14	<input type="checkbox"/> 14. P14 SILVA, Heitor P.	<input type="checkbox"/> 14. 2010	<input type="checkbox"/> 8. UNICAMP
		<input type="checkbox"/> 15. 2011	<input type="checkbox"/> 9. USP
6. Título da pesquisa <hr style="width: 30%; margin-left: 0;"/>		11. Disciplina	
		<input type="checkbox"/> 1. História	
		<input type="checkbox"/> 2. Geografia	
7. Nível de formação		<input type="checkbox"/> 3. Alfabetização	
<input type="checkbox"/> 1. Mestrado		<input type="checkbox"/> 4. Ciências (Física)	
<input type="checkbox"/> 2. Doutorado		<input type="checkbox"/> 5. Todas	
8. Etapa de ensino investigada		12. Natureza administrativa	
<input type="checkbox"/> 1. Ensino Fundamental		<input type="checkbox"/> 1. Pública municipal	
<input type="checkbox"/> 2. Ensino Fundamental I		<input type="checkbox"/> 2. Privada de ensino	
<input type="checkbox"/> 3. Ensino Fundamental II		<input type="checkbox"/> 3. Não específica	
9. Ano/série investigado		13. Região investigada	
<input type="checkbox"/> 1. 2o ano		<input type="checkbox"/> 1. Sudeste	
<input type="checkbox"/> 2. 4o ano		<input type="checkbox"/> 2. Nordeste	
<input type="checkbox"/> 3. 5o ano		<input type="checkbox"/> 3. Centro-Oeste	
		<input type="checkbox"/> 4. Sul	
10. Área do conhecimento investigada		14. Tipo de pesquisa	
<input type="checkbox"/> 1. Ciências da Natureza		<input type="checkbox"/> 1. Campo	
<input type="checkbox"/> 2. Ciências Sociais		<input type="checkbox"/> 3. Intervenção	
<input type="checkbox"/> 3. Todas		<input type="checkbox"/> 4. Teórica	

OBJETIVOS	ACEPÇÃO DO TEMPO
<p>15.Objetivos</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Proposta metodológica</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Análise do trabalho docente</p> <p>16.Proposta metodológica</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Formação</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Prática de ensino</p> <p>17.Análise do trabalho docente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Prática de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Intensificação</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Tecnologias</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Tempo escolar</p>	<p>18.Objetivação do tempo</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Regulação social</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Instrumento de dominação</p> <p>19.Regulação social</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Totalidade</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Subjetividade coletiva</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Oportuno</p> <p>20.Instrumento de dominação</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Linear</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Volátil</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Efêmero</p>
FORMAÇÃO DOCENTE	
<p>21.Formação inicial docente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Insuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Suficiente</p> <p>22.Formação inicial docente suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Experiência profissional</p> <p>23.Formação inicial insuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Disciplinar</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Desigual</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Desqualificada</p>	<p>24.Formação docente continuada</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Insuficiente</p> <p>25.Formação continuada suficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Promovida pela escola</p> <p>26.Formação continuada insuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Disciplinar</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Negligenciada pelo governo</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Negligenciada pela escola</p>
TEMPO DO TRABALHO DOCENTE	
<p>27.Uso eficiente de computador e Internet</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Planejamento</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mediação social</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Mediação pedagógica</p> <p>28.Uso ineficiente do computador e da Internet</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Impede a experiência formativa</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mecanismo de controle social</p> <p>29.Prática interdisciplinar ineficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. "Pseudoformação"</p>	<p>30.Prática interdisciplinar eficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Inovação curricular</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Contempla a coletividade</p> <p>31.Avaliação interna ineficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Controle do trabalho docente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Controle social</p> <p>32.Avaliação externa ineficiente</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Controle do trabalho docente</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Controle social</p>

EXPERIÊNCIA FORMATIVA	SUGESTÕES
<p>33.Suficiência da jornada de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Regulação da jornada de trabalho</p> <p>34.Insuficiências da jornada de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Baixo salário</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Controle das atividades pedagógicas</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Sobre carga de tarefas</p> <p>35.Resistência</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Contra a falta de autonomia</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Reflexões socializadas</p> <p>36.Falta de resistência</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Ausência de consciência histórica</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Apatia</p>	<p>37.Formação</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Consciência histórica</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Mediador social</p> <p>38.Prática de ensino</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Uso de computadores e Internet</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Interdisciplinaridade</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Tempo de acordo com necessidades</p> <p>39.Jornada de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Políticas educacionais efetivas e bem planejadas</p>

PRINCIPAIS AUTORES DE REFERÊNCIA		
----------------------------------	--	--

<input type="checkbox"/> 1. AGAMBEM, Giorgio	<input type="checkbox"/> 18. ENGUITA, Mariano	<input type="checkbox"/> 35. KUHN, Thomas
<input type="checkbox"/> 2. ALTHUSSER, Louis	<input type="checkbox"/> 19. FAZENDA, Ivani	<input type="checkbox"/> 36. KUNZER, Acácia
<input type="checkbox"/> 3. ALVES, Gilberto Luiz	<input type="checkbox"/> 20. FEYBAREND, Paul	<input type="checkbox"/> 37. LÉVY, Pierre
<input type="checkbox"/> 4. ANTUNES, Ricardo	<input type="checkbox"/> 21. FOUCAULT, Michel	<input type="checkbox"/> 38. MARX, Karl
<input type="checkbox"/> 5. APPLE, Michael	<input type="checkbox"/> 22. FREIRE, Paulo	<input type="checkbox"/> 39. MELUCCI, Alberto
<input type="checkbox"/> 6. ARISTÓTELES	<input type="checkbox"/> 23. GADAMER, Hans-Georg	<input type="checkbox"/> 40. OLIVEIRA, Dalila Andrade
<input type="checkbox"/> 7. ARROYO, Miguel	<input type="checkbox"/> 24. GIROUX, Henry	<input type="checkbox"/> 41. PERRENOUD, Philippe
<input type="checkbox"/> 8. BACHELARD, Gastón	<input type="checkbox"/> 25. GOODSON, Ivor	<input type="checkbox"/> 42. PRIGOGINE, Ilya
<input type="checkbox"/> 9. BAUMAN, Zygmunt	<input type="checkbox"/> 26. GUATTARI, Félix	<input type="checkbox"/> 43. SACRISTÁN, Gimeno
<input type="checkbox"/> 10. BENJAMIN, Walter	<input type="checkbox"/> 27. HABERMAS, Jürgen	<input type="checkbox"/> 44. SAVIANI, Demerval
<input type="checkbox"/> 11. BERGSON, Henri	<input type="checkbox"/> 28. HARGREAVES, Andy	<input type="checkbox"/> 45. SILVA, Tomas Tadeu da
<input type="checkbox"/> 12. BERNARDO, João	<input type="checkbox"/> 29. HARVEY, David	<input type="checkbox"/> 46. THOMPSON, Edward
<input type="checkbox"/> 13. CERTEAU, Michel de	<input type="checkbox"/> 30. HEIDEGGER, Martin	<input type="checkbox"/> 47. VARELA, Julio
<input type="checkbox"/> 14. CODO, Wanderley	<input type="checkbox"/> 31. HELLER, Agner	<input type="checkbox"/> 48. VEIGA-NETO, Alfredo
<input type="checkbox"/> 15. DAL ROSSO, Sadi	<input type="checkbox"/> 32. HIPONA, Agostinho de	<input type="checkbox"/> 49. VYGOSTKY, Lev
<input type="checkbox"/> 16. DELEUZE, Guilles	<input type="checkbox"/> 33. HUSSERL, Edmund	<input type="checkbox"/> 50. WERTHEIM, Margaret
<input type="checkbox"/> 17. ELIAS, Norbert	<input type="checkbox"/> 34. HYPÓLITO, Álvaro	