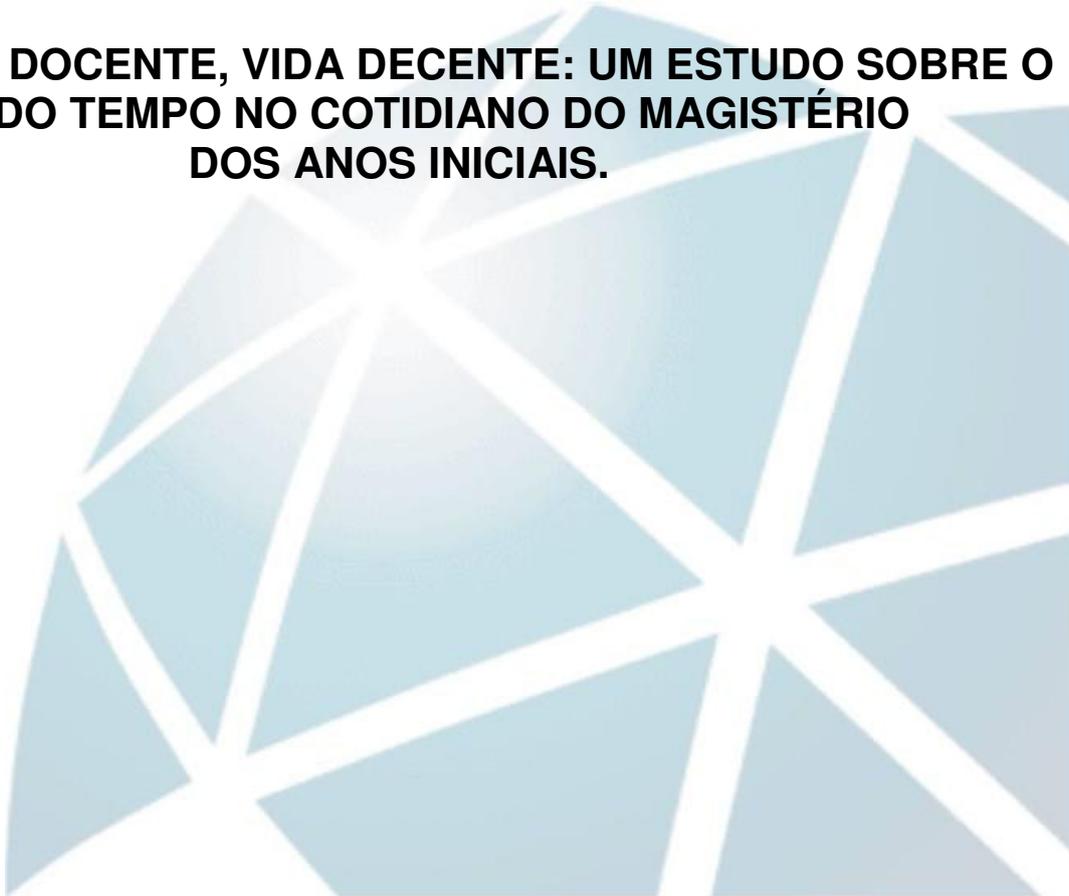

PEDAGOGIA

GLÁUCIA DE ASSIS GOMES

**PROFISSÃO DOCENTE, VIDA DECENTE: UM ESTUDO SOBRE O
USO DO TEMPO NO COTIDIANO DO MAGISTÉRIO
DOS ANOS INICIAIS.**



GLÁUCIA DE ASSIS GOMES

**PROFISSÃO DOCENTE, VIDA DECENTE: UM ESTUDO SOBRE O
USO DO TEMPO NO COTIDIANO DO MAGISTÉRIO DOS ANOS
INICIAIS.**

Orientador: Arlete de Jesus Brito

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade
Estadual Paulista “Julio de Mesquita
Filho”, Câmpus de Rio Claro, para
obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro

2013

370 Gomes, Gláucia de Assis
G633p Profissão docente, vida decente: um estudo sobre o uso
do tempo no cotidiano do magistério dos anos iniciais /
Gláucia de Assis Gomes. - Rio Claro, 2013
55 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientador: Arlete de Jesus Brito

1. Educação. 2. Percepção do tempo. 3. Saber fazer
docente. 4. Escassez do tempo. I. Título.

DEDICATÓRIA

A todos os professores que, no tempo sem tempo da sociedade da pressa, ainda lutam por um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Arlete de Jesus Brito.

A Sandra R.S. Baldessin, pela revisão deste texto.

A todos os familiares e amigos que me incentivaram a esse desafio. Declino de dizer seus nomes, quem está nessa lista se reconhece no meu muito obrigada.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa.

Ao tempo, numa prece para que nos devore com menos voracidade.

“O paradoxo do senso do tempo é que, constituindo uma característica geral e permanente do comportamento, ele não decorra, diretamente, de dados sensoriais. Não existe um órgão dos sentidos especializado em perceber o tempo. Temos experiência de coisas que permanecem e coisas que mudam, de coisas que se sucedem, de coisas que ocorrem juntas, a dimensão temporal vem, por assim dizer, incorporada nos eventos que lhe constituem o conteúdo. “O tempo”, dizia o filósofo Mach, ‘é uma abstração à qual chegamos através da mudança das coisas”

Cesar Ades

RESUMO

Este trabalho traz uma abordagem sobre a percepção do tempo no cotidiano de professoras do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com 5 professoras da rede pública municipal da cidade de Rio Claro/SP. A metodologia eleita para a elaboração da pesquisa baseou-se em dois vieses: pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados livros e artigos científicos; quanto à análise de conteúdo, baseou-se nas informações coletadas a partir de respostas das professoras, sujeitos da pesquisa, a questionário elaborado pela pesquisadora, contou, ainda, com o depoimento em forma de narrativa de uma dessas docentes (P1). Nas considerações finais aponta-se que todas as respondentes tem a percepção da escassez do tempo para a realização das inúmeras tarefas ligadas ao exercício da docência. Também, destacou-se o fato de todas as respondentes não conseguirem separar trabalho e vida pessoal, pois boa parte das tarefas são levadas para casa, integrando o cotidiano individual das professoras, isto é, seu horário fora da sala de aula.

Palavras-chave: Cotidiano docente. Percepção do Tempo. Saber-fazer docente.

ABSTRACT

This paper presents an approach to time perception in the daily elementary school teachers. The research was conducted with five teachers from the public system of the Rio Claro City, São Paulo State. The methodology chosen for the preparation of the research was based on two factors: literature review and content analysis. For the literature search were used books and scientific articles, as content analysis, based on information collected from responses of teachers, research subjects, the questionnaire prepared by the researcher, also counted with the testimony in the form of narrative of these teachers (P1). In the final considerations points that all respondents have the perception of scarcity of time to carry out numerous tasks related to the practice of teaching. Also highlighted is the fact that all respondents can not separate work and personal life, as many of the jobs are taken home by integrating everyday of individual teachers, that is, their time outside the classroom.

Keywords: Daily Life Teaching. Time Perception. Know-how Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 O tempo: dos seus mistérios	12
1.2 Cotidiano docente: velocidade e alienação	15
1.3 Apropriação dos saberes docentes na sociedade hipermoderna	21
1.4 Intensificação do trabalho docente: formar-se ou conformar-se?	26
2 METODOLOGIA	31
2.1 Quanto à natureza	31
2.2 Quanto à abordagem	31
2.3 Quanto aos objetivos	32
2.4 Amostra da Pesquisa	32
2.5 Modo de obtenção dos dados	32
2.6 Período da pesquisa	32
3 PERCURSO DAS PROFESSORAS	33
3.1 Trajetória profissional docente: contribuições de Huberman	33
3.2 Dados gerais dos sujeitos da pesquisa	35
3.2.1 Narrativa de P1 sobre sua trajetória pessoal/profissional	36
3.2.2 “Meu dia-a-dia” – 2ª narrativa de P1	39

3.2.3 Respostas de P2, P3, P4 e P5	42
4 ENTRE O PERCURSO DO PROFESSOR E O REFERENCIAL TEÓRICO: O QUE SE VISLUMBRA?	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	53

INTRODUÇÃO

O exercício da docência guarda estreita relação com a arte de ensinar e aprender, conforme expressado por Comenius (1966, citado por NARODOWSKI, 2004). Contudo, o trabalho do docente está inserido num processo social muito mais amplo, envolvendo a escola, como instituição, professores, alunos, pais de alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, secretarias municipais e estaduais de ensino, conselhos educacionais, entidades da sociedade civil, como as associações de pais e mestres, recursos tecnológicos, conteúdos etc. Ou seja, o docente interage com o microambiente da sala de aula e com o macroambiente do sistema educacional, transitando entre eles.

Todos esses atores do cenário educacional estão desempenhando suas funções num espaço-tempo cotidiano permeado pela urgência de alcançar objetivos, dar conta de abordar todos os conteúdos previstos para os períodos, promover a autoformação, refletir sobre suas práticas, alcançar a autonomia, dominar as novas tecnologias, conseguir a evolução funcional, atingir metas estipuladas por governos, estaduais e federal, e mais um sem-número de exigências. O que pode implicar na questão: hoje, o exercício da docência ainda pode ser artístico?

Este trabalho está construído, justamente, sobre a (im)possibilidade de praticar a arte de ensinar/aprender no exíguo tempo que o professor tem para realizar aquela que é sua função precípua, a docência, segundo explana Charlot (2005) quando enfatiza que ensinar é uma função humana, social e antropológica.

Escrever sobre a exiguidade do tempo, pensando-se nas concepções filosófico-históricas, pode parecer pretensioso para um trabalho científico de graduação. Principalmente, analisando-se que as novas tecnologias alteraram o espaço-tempo do ato de ensinar/aprender, que, num passado recente, eram determinados, delimitados pelo tempo gasto ou empenhado no processo de formação escolar (KENSKI, 1998).

O ser humano experimenta inúmeras temporalidades em sua vida cotidiana. Para o docente, pode-se dizer que “A percepção mecânica e objetiva, definida pelos relógios e calendários, orienta suas atividades rotineiras. Estabelece ritmos e auxilia operacionalmente a definir prazos e compromissos” (KENSKI, 1998, p.60). É sobre essa temporalidade do exercício da docência que esta pesquisa se debruça, embora reconhecendo que, ao tratar do tempo, se aborda, sempre, uma abstração.

Além disso, considerando-se a premissa de Charlot (2005), que coloca o exercício da docência não como profissão, mas como função humana e social, torna-se mais complexo abordar esse tempo, já que, nesse contexto o professor não para de trabalhar nunca.

Com o objetivo de compreender a relação entre o professor e o tempo que lhe é disponibilizado para o exercício da docência, remete-se, também, a Garcia (1999) e ao seu estudo sobre a organização do tempo em sala de aula. A referida autora aborda questões como o planejamento, a distribuição do tempo em relação aos conteúdos a ser abordados, entre outras. Todavia, como a função docente consome o tempo do professor/ser humano, neste estudo também se focaliza o tempo de sua vida pessoal, embora, teoricamente, este não esteja à disposição.

Ainda, para elaborar a análise sobre a trajetória da professora investigada, acrescentam-se à discussão os achados das pesquisas de Huberman (2007) e Huberman e Floden (1989), que estudaram os ciclos de vida dos docentes.

Diante do exposto, optou-se, neste trabalho, estudar sobre o uso do tempo no cotidiano do magistério exercido nos anos iniciais.

Justifica-se a temática eleita para a pesquisa, pois as questões relativas à organização do tempo dos professores em sala de aula e fora dela, as delicadas (ou nem tanto) implicações do chamado *tempo livre* do professor, a preocupação com o assunto, revelada pelas legislações estaduais e federais, à exemplo da Lei 11.738/2008, apontam para a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema.

Também, devido à complexidade que envolve o exercício da docência, e as contínuas reestruturações do tempo demandadas pela ampliação do campo de atuação dos docentes, já que o seu trabalho extrapola a ministração de aulas, como figura na LDB/1996, a qual, no Artigo 13, elenca as incumbências dos professores.

Além disso, justifica-se a escolha do grupo focal – professores dos anos iniciais – pois são profissionais que têm sido bastante atingidos pelas políticas de reforma educacional, que emergiram a partir do final dos anos 1990, no Brasil, implicando, muitas vezes, na precarização das condições de trabalho desses professores (GARCIA; ANADON, 2009).

Os objetivos centrais do trabalho são: identificar as tarefas docentes a ser realizadas pela professora, dentro da unidade escolar e fora dela, analisando sua relação com o tempo e o cumprimento das atividades; buscar entender como a professora lida com a necessidade de ser polivalente, com suas responsabilidades

como educadora e com a burocracia específica do sistema de ensino, caracterizando as vantagens e desvantagens desse sistema.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O tempo: dos seus mistérios

O tempo é um tema inesgotável. Ao longo da história, centenas de estudiosos se ocuparam de analisá-lo. Contudo, apesar do empenho e da fascinação, tem sido impossível à filosofia, à história, à física e a tantas outras áreas do conhecimento subtrair ao tempo seus véus, desvendando seus mistérios.

Norbert Elias (1998) aborda o tempo enquanto símbolo social vinculado ao longo processo civilizacional. O autor explana que a expansão do mercado, das relações comerciais implicaram na urbanização acelerada, exigindo a sincronização das atividades humanas e a criação de “uma rede de referências temporais cuja extensão regular pudesse servir de quadro de referência”. A criação e manutenção dessa rede sempre foi tarefa dos que detêm o poder, seja o poder secular ou religioso (ELIAS, 1998, p.46).

Elias (1998) relata que essa necessidade de medir o tempo não existia na Antiguidade, mas que a urgência de sincronizar tarefas nas sociedades industrializadas, com finalidades comerciais, culminou na unificação do calendário, realizada por autoridades políticas e do clero. Assim, o tempo surge como um denominador que regula a rede de relações sociais. Justamente, a possibilidade de regularizar e sequenciar a medição do tempo permitiu demarcar rotinas no contexto de um mesmo código temporal.

Partindo desse pressuposto, Elias faz uma “viagem teórica” ao processo histórico-social, em busca de responder à questão: porque estudar o tempo? E responde, afirmando que a finalidade é aprender a própria humanidade, o indivíduo, a sociedade. Isso porque, num mundo sem homens, não haveria necessidade de determinar o tempo, talvez o tempo sequer existisse.

O tempo é uma síntese, é único, pois, no “estado da arte” atual do desenvolvimento humano e social, surge como um símbolo de coordenação dos homens em todos os planos de integração universais: físico, biológico, social, individual. Nesse sentido, e traçando um paralelo com visões do tempo em outras épocas, Elias explica que os indivíduos de sociedades como as nossas, dotados de uma consciência do tempo profundamente enraizada e onipresente, dificilmente chegam a entender o modo como os antigos se relacionavam com o tempo. Em

outras palavras, Elias (1998) afirma que quando um símbolo, à exemplo do tempo, atinge um grau tão elevado de adequação com a realidade, como acontece nas sociedades modernas, os homens já não distinguem entre o próprio símbolo e a dita realidade.

Com essas teorizações, Elias não quer dizer que nossos antepassados fossem menos “inteligentes” ou menos capazes de conceituar o tempo, antes, a sua comunicação, e, *a priori*, o seu pensamento, estavam embasados em conceitos mais concretos, ou estabelecidos por meio de uma síntese bem menos complexa. Contudo, quanto mais se ampliaram as redes sociais no âmbito da natureza, mais se intensificou a dependência do homem de instrumentos de medição e regularização do tempo, diminuindo, do mesmo modo, sua dependência de medidas temporais relativas à natureza (marés, estações, lua e sol). Ou seja, cada vez mais os indivíduos se orientam por símbolos elaborados por eles mesmos.

Com essa bagagem teórica relativa ao longo processo histórico, Elias sugere que, em vez de usarmos o substantivo tempo, lancemos mão do verbo temporalizar, para nos referirmos às atividades humanas que possuem fins bem definidos, isto é: relacionar o quê, com quem e com qual finalidade.

Na concepção de Elias(1998) tempo, homem e natureza não podem ser dissociados; tampouco tempo e espaço podem ser analisados separadamente, configurando-se como signos conceituais de variadas atividades e grupos humanos.

Elias (1998) discorre, ainda, que o tempo, enquanto categoria, não pode restringir-se a ser objeto de estudo de nenhuma disciplina específica, mas, por integrar todos os conhecimentos humanos, deve permear todos os espaços dos saberes. Assim, aponta para o desafio de construir um método que contribua para superar o compartimentalização das ciências, tendo como resultado a integração do homem e do tempo.

É interessante observar que Elias não “sela” suas teses, encerrando quaisquer discussões, significando com isso que não sistematiza uma teoria fechada, pelo contrário, propõe uma abertura e uma busca por conhecer mais e melhor essa grande construção da humanidade que se chama tempo.

Sobre os enigmas do tempo e seus impasses, as palavras de Ribeiro (2002) expressam que:

Quanto ao tempo, se pretendemos conceituá-lo, temos que considerar seus aspectos de tempo histórico, cronológico, físico, psicológico, entre outros. O **tempo histórico**, passível de divisão em intervalos curtos ou longos, pode

ser concebido como um processo de ritmo variável e não uniforme. As direções desse tempo variam segundo diferentes padrões culturais, que exprimem atitudes valorativas: o processo temporal representado como um percurso linear progressivo, característico da representação cristã de tempo, tem contraponto no percurso cíclico, que reúne fases ou períodos recorrentes, característico, por exemplo, das representações negro-africana e chinesa. O **tempo cronológico**, que regula nossa existência cotidiana, pode ser considerado tempo socializado ou **público**. Opondo o **tempo físico**, natural ou cósmico ao tempo psicológico ou tempo vivido, temos que o primeiro, pode ser entendido como a medida do movimento, como a expressão de relação entre anterior e posterior e, ainda, como o próprio processo das mutações, que independe da consciência do sujeito. O **tempo psicológico** ou tempo vivido (duração interior), por sua vez, não coincide com as medidas temporais objetivas. Variando de indivíduo para indivíduo, sendo subjetivo e qualitativo, sujeita-se apenas ao registro de momentos imprecisos, que se aproximam ou tendem a fundir-se, numa organização determinada por sentimentos e lembranças, que definem "intervalos heterogêneos incomparáveis (RIBEIRO, 2002, p.24).

Assim, neste trabalho, sequer se tenta uma conceituação, nem se arrisca uma retrospectiva temática. Menos ainda, se intenta assumir uma postura de 'concordamos com Fulano ou Beltrano', pela irresponsabilidade que isso representaria. Entretanto, vale ressaltar algumas ideias sobre o tempo – histórico e cronológico/cotidiano – visto que são arroladas em trabalhos científicos que discutem a docência, pois, nesse caso, não se extrapola o limite da presente pesquisa.

Parte-se da ideia de que o tempo é o meio envolvente¹ da História, o lugar onde tudo acontece, onde as histórias e o cotidiano se desenrolam.

Nesse sentido, Domingues (1996) explicita que:

Ao tratar a experiência do tempo e da história é preciso desfazer-se das ideias, caras aos modernos, de que a experiência da temporalidade é uma coisa *tranquila*, limitando-se os homens a assistir à ação de Cronos, impassíveis e resignados, de que o tempo é uma espécie de *marco vazio*, *meio neutro*, *o lugar onde as coisas duram e acontecem indiferentes a ele* [...] (DOMINGUES, 1996, p. 71. Grifos do autor).

Assim, o meio envolvente não é neutro, antes, influencia a história e o cotidiano, configurando uma experiência vivida pelos homens, que se exprime em inúmeras temporalidades, como por exemplo, o 'tempo do professor'.

Conforme explana Elias (1998, p.12), e nessa mesma direção enunciada, abordar teoricamente o tempo é tarefa de alta complexidade, pois se trata de uma

¹ Aqui, a expressão meio envolvente se relaciona ao lugar abstrato onde a História (e as histórias de vida) se desenrolam. Trata-se de tema desenvolvido por Baldessin (2010) em seus projetos de resgate e compartilhamento de histórias de vida, realizado no contexto da Oficina de Literatura para a 3ª. Idade das Faculdades Claretianas (Rio Claro/SP).

categoria que constitui uma forma de relação e não uma instância objetiva: “o tempo, seja ele físico ou social, não pode ser considerado em sua objetividade ou substancialidade. Ele é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico”.

Em se tratando de contexto histórico, como citado, vale salientar que:

Para historiadores, tempo é tanto o elemento de articulação da/na narrativa historiográfica como é vivência civilizacional e pessoal. Para cada civilização e cultura, há uma noção de tempo, cíclico ou linear, presentificado ou projetado para o futuro, estático ou dinâmico, lento ou acelerado, forma de apreensão do real e do relacionamento do indivíduo com o conjunto de seus semelhantes, ponto de partida para a compreensão da relação Homem-Natureza e Homem-Sociedade na perspectiva ocidental (GLESER, 2002, p.23).

Assim, associando os pensares de Elias (1998), Domingues (1996), Gleser (2002) e Baldessin (2004), pode-se dizer que a específica dimensão de um determinado contexto histórico que esta pesquisa delinea é o cotidiano de uma dada professora, e, para a abordagem desse tempo cotidiano, acatam-se, como referencial, as ideias de Agnes Heller (1992).

1.2 Cotidiano docente: velocidade e alienação

Segundo aspectos sociológicos, já que homem e sociedade estão articulados na história permeada pelo tempo, pode-se tomar como referência os pensares de Heller (1992). A autora aponta que, na concepção do cotidiano, a irreversibilidade dos fatos como conceito é inexistente, embora esteja presente, organicamente, na consciência temporal cotidiana, e se mostra como reconhecimento da passagem do tempo, onde o passado é fixo e, o futuro, aberto.

Heller (1992) explana que o tempo social dominante de uma dada sociedade é aquele no qual são executados os atos indispensáveis para sua própria manutenção e sobrevivência, permitindo, também, a reificação e atualização de seus valores fundamentais.

Para Heller (1992) o tempo da vida cotidiana tem no homem o seu eixo – é uma experiência antropocêntrica – portanto, a experiência temporal no cotidiano não é influenciada por conceitos científicos sobre o tempo. Ou seja, esses conceitos não interferem nos modos de atuação com a temporalidade, exercidos na vida cotidiana.

Heller (1992, p.19, 20) define que o homem “nasce já inserido em sua cotidianidade” e que sua maturidade implica em adquirir “todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão”, sendo que a vida cotidiana está no “centro do acontecer histórico”, configurando-se como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos indivíduos particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reproduzir a vida social”. Contudo, essas atividades cotidianas (e sua reprodução) não necessariamente se traduzem numa práxis.

Portanto, o cotidiano é a dimensão essencial da presente análise da prática docente de uma dada professora considerada como um sujeito concreto e histórico, que, ao mesmo tempo em que é determinado por suas condições cotidianas de trabalho, pela categoria profissional à qual pertence, por sua própria história etc., também determina formatação de todas essas situações citadas.

Hoje, a experiência do tempo tem assumido aspectos obsessivos. O exercício da docência, certamente, não escapa a essa marca, já que está imerso na chamada “sociedade hipermoderna”, ou seja, aquela em que “o tempo é cada vez mais vivido como preocupação maior; a sociedade em que se exerce e se generaliza uma pressão temporal crescente”, que “contrai o tempo numa lógica urgentista” (LIPOVETSKY, 2004, p.75, 63). Uma lógica que não se coaduna com a necessidade de formar um docente que possua conhecimento técnico e que, sobretudo, adquira a dimensão crítica e reflexiva referente à sua prática.

Patto (1993, p.124), que estudou o conceito de cotidianidade em Agnes Heller, em relação à pesquisa em educação, aponta, também, que “a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos, paixões, ideias e ideologias”. Significando que o docente também coloca em ação, em seu cotidiano, essas capacidades/sentimentos/sentidos.

Garcia (1999) realizou pesquisa etnográfica em escola do ensino fundamental, vinculada à rede pública de ensino de Curitiba/Paraná, com o objetivo de entender questões relativas ao ‘tempo’ nas salas de aula. Ela também se vale dos pressupostos de Agnes Heller. Segundo seu entendimento, a sala de aula deve ser vista não apenas como espaço da cultura escolar, mas compreendida a partir do

meio envolvente no qual coexiste e se constitui, isto é, a partir de um contexto social bem mais amplo e impregnado de simbolismos.

Esse contexto social abrange professores, alunos, funcionários das escolas (desde diretores, coordenadores até serventes) pais de aluno e toda a comunidade onde a escola está inserida. É nesse espaço que se constroem e reconstroem as práticas do cotidiano escolar.

Para Garcia (1999, p.121), a professora que acompanhou em sua pesquisa despende bastante tempo atendendo os alunos individualmente, pois “sua atividade de ensino está centrada na possibilidade de atender, no momento oportuno, cada aluno em suas necessidades”, caracterizando seu ritmo de trabalho como “lento e estável”.

Uma comparação entre esse ritmo lento e estável com aquilo que, segundo Lipovetsky (2004), é entendido pela sociedade hipermoderna como desperdício de tempo, pode levar a inferir que a professora investigada não esteja aproveitando “bem” o seu tempo. Mas, como conclui Garcia (1999, p.123):

Na verdade, a organização do tempo nesta sala de aula ensina aos estudantes exatamente o contrário: o importante é a qualidade precisa do seu trabalho, subordinando-a à sua duração. A exigência de tarefas bem feitas, na sala [dessa professora] corresponde a um respeito pelo tempo que é necessário para que, de fato, isso seja possível.

Kenski (1998, p.60), que estudou o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente explica:

Velocidade. Esse é o termo-síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações.

A velocidade é um “valor” que orienta as ações na sociedade hipermoderna, segundo Lipovetsky (2004) e que se contrapõe ao desperdício de tempo. Mas, será que é possível viabilizar o ensino-aprendizagem nesse contexto de urgência? Será possível, ao docente, exercer uma prática reflexiva? Será possível formar-se continuamente, ou este docente deverá, ao contrário, conformar-se à “lógica da corrida”, na qual “a vida de cada um depende da velocidade de sua corrida”? Como quer Virilio (1996, p. 73).

Ainda, na concepção de Virilio (2011, p.65)

[...] é preciso trabalhar sobre a natureza do poder da velocidade atualmente, porque a velocidade da luz é um absoluto e é o limite do tempo humano.

Nós estamos no “tempo-máquina”; o tempo humano é sacrificado como os escravos eram sacrificados no culto solar de antigamente. Eu o digo, nós estamos num novo Iluminismo em que a velocidade da luz é um culto. É um poder absoluto que se esconde atrás do progresso, e é por isso que eu afirmo que a velocidade é a propaganda do progresso. Eu não tenho nada contra o progresso. Quando eu digo que é preciso “ir mais devagar”, alguns zombam de mim. Pensam que eu condeno a revolução dos transportes, dos trens, dos carros, dos aviões, que eu sou contra os computadores e contra a Internet. Não é nesse nível que as coisas estão em jogo...

Comparando-se o conceito de velocidade como “valor”, de Lipovetsky (2004) e de Virilio (1996), com a aceção de Heller (1992, p.78) sobre o uso do conceito de valor:

Consideramos valor objetivo [...] o conjunto de todas as relações, produtos, ações, ideias etc. sociais que *promovem o desenvolvimento da essência humana no estágio histórico tomado em consideração*. [...] que fornecem aos homens maiores possibilidades de objetivação, que integram sua socialidade, que configuram mais universalmente sua consciência, e que aumentam sua liberdade social. Consideramos tudo aquilo que impede esses processos como negativo, ainda que a maior parte da sociedade empreste-lhe valor positivo (Grifos da autora).

Analisando-se os elementos que Heller cita como promotores do desenvolvimento da essência humana, em relação à formação docente, pode-se inferir que a velocidade, a urgência, a pressa, embora tidos como valor positivo pela sociedade, são obstáculos aos processos formativos, tanto iniciais como continuados.

Além disso, os conceitos de vida cotidiana, de indivíduo como sujeito da vida cotidiana, de alienação da vida cotidiana, de ruptura com o cotidiano e da dimensão histórica do cotidiano, enunciados por Heller (1992) estão amalgamados ao processo de formação e prática profissional docente. Se Heller entende que o indivíduo da vida cotidiana é um sujeito alienado, que adequar-se aos usos e costumes de certo universo “dado” implica em aceitar a alienação, significa que a “vida docente” é uma vida alienada. Aqui, cabe perguntar: será que a velocidade, determinante da sensação de escassez do tempo, não se torna um fator que acelera a alienação? Será possível reestruturar o cotidiano docente, para escapar aos elementos alienantes?

Sobre o perigo da alienação, Perrenoud (1993, p.21) explicita:

Ao não encararem a ação pedagógica como sendo, em parte, uma ação espontânea improvisada ou, pelo contrário, uma ação não baseada em rotinas não pensadas à força de serem interiorizadas, os formadores correm

um serio risco: não terem nenhuma *compreensão real* sobre o que determina uma boa parte dos actos profissionais (Grifos do autor).

Não possuir uma “compreensão real” equivale a alienar-se, a aceitar a docência como algo dado, com raras ou inexistentes possibilidades de ruptura da rotina.

Ainda, para Virilio (1996, p.111) a “velocidade inaugura a ditadura do estado de emergência constante, que dispara controles sutis do tempo”. A referida ditadura do estado de emergência pode influenciar, de modo negativo, o cotidiano docente, comprometendo a aquisição de saberes e a prática reflexiva, sobretudo se for pensada em relação à citada premissa de Charlot (2005) sobre a função docente.

Relacionando os pensares de Heller (1992) sobre o cotidiano e a construção da historicidade, e a hipótese de Virilio (1996, p.111), que postula: “o problema não é mais o de uma historicidade no tempo (cronológica) ou no espaço (geográfica), mas em qual espaço-tempo?” Transpondo a pergunta para a questão que está sendo investigada neste trabalho, em qual espaço-tempo está (ou não está) ocorrendo a apropriação dos saberes docentes na sociedade dominada pela lógica da corrida, na sociedade hipermoderna?

Vale ressaltar, também, com relação ao cotidiano docente, os estudos de Vidal e Faria F^o (2005), que enfocam o fato de que tempo e espaço são elementos determinantes do ensino, e não apenas “dimensões neutras” (p.42).

Segundo a perspectiva dos autores citados no parágrafo anterior, o espaço e o tempo escolar têm sido produzidos de modo diferenciado ao longo da história da educação, configurando, sempre, grandes desafios à instituição escolar. No decorrer do seu estudo, eles destacam a relação entre escolarização dos saberes e os tempos e espaços sociais.

A abordagem de Vidal e Faria F^o (2005) traz uma releitura do tempo/espaço da escola primária brasileira durante o processo de institucionalização; a retrospectiva história empreendida pelos autores começa com as casas-escola, que remetem aos séculos XVIII e XIX. Naquele período havia uma “multiplicidade de modelos de escolarização” (p.46), além dos colégios masculinos e femininos e do sistema de preceptoría empregado por muitas famílias abastadas.

As questões relativas à conquista de um espaço para abrigar a escola primária começaram se impor, com maior força, a partir da segunda década do

século XIX, alicerçadas na discussão de que a instrução deveria ser generalizada e abranger um número maior de indivíduos.

Almejava-se implantar o método mútuo, de origem europeia, que preconizava: “uma escola mais rápida, mais barata e comum professor mais bem formado” (VIDAL; FARIA F^o, p.47); contudo, essa “expansão” trouxe à tona um problema: como os trabalhadores conciliariam o tempo gasto com suas ocupações profissionais e o tempo empregado nos estudos? Surgia, assim, uma discussão que está longe de esgotar-se, relativa necessidade de o tempo escolar ser permeado e permear outros tempos sociais,

Com a construção dos “monumentais grupos escolares” (p.53), redutos do conjunto de conhecimentos e de programas educacionais, consolidou-se a escola seriada, exigindo “[...] que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados” (VIDAL; FARIA F^o, p.54).

Assim, com a imposição da simultaneidade para a execução de atividades por parte dos alunos, alterou-se a dimensão do tempo escolar. Esse tempo era determinado pelos regimentos internos dos grupos escolares, e muito bem demarcado, inclusive com o uso de alarmes sonoros usados para delimitar seu uso. Estabeleceu-se, então um “tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana” (VIDAL; FARIA F^o, p.56), o qual era imposto às professores e a todos os funcionários das escolas.

Já no início do Século XX, a demanda por vagas, sobretudo nos estados de São Paulo e Minas Gerais, obrigou à flexibilização do tempo escolar, que se intensificou, na década de 1930, ocasião em que se discutia a necessidade de construir mais prédios destinados à implantação de grupos escolares, e que fossem mais viáveis economicamente. Surgia, assim, a escola funcional.

Apesar de simplificar e economizar nas construções escolares, a partir das décadas de 1950/1960, visando democratizar o ensino, ampliando o acesso à escolarização, até hoje o Brasil enfrenta dificuldades graves, relativas à oferta de prédios escolares e distribuição de carteiras e outros materiais em todo território nacional.

Na conclusão do capítulo analisado para compor este trabalho, Vidal e Faria F^o (2005) afirmam que, concernente ao tempo escolar, ainda subsiste a associação com as horas que o aluno permanece no ambiente escolar, contabilizadas pelo relógio, o que indica a prevalência da “concepção sucessiva e parcelada do ensino”

(p.70), a qual patenteia a secular necessidade de “construção de uma escola de qualidade, [que], ainda hoje, sem dúvida é um de nossos maiores desafios” (p.71).

1.3 Apropriação dos saberes docentes na sociedade hipermoderna

Antes de proceder à abordagem proposta pelo tópico, vale destacar que nunca se falou tanto sobre o tema saberes docentes e formação de professores. A revista *Educação e Sociedade* publicou, em 2001, um dossiê temático², explicitando o incremento das pesquisas e das publicações. Esse fato dá a medida não apenas do interesse por essa questão, mas da enorme complexidade que assume, e a dificuldade de estabelecer um *corpus* de autores para delimitar este trabalho.

Definida a dificuldade, aponta-se que, na esfera social, subsiste uma demanda, constantemente ampliada, relativa à formação e ao trabalho dos professores, a qual segue os parâmetros dessa mesma esfera social regida pela lógica administrativa da “otimização de custos, de informações, de pessoas numa sociedade globalizada de mercado. O professor é obrigado a adaptar-se a este princípio e ritmo [para manter] o poder e o prestígio docente” (DOMINGUES; ALMEIDA, 2011, p.2).

Aqui, cabe fazer um paralelo com a assertiva de Heller (1992, p.46):

A estrutura pragmática da vida cotidiana tem consequências mais problemáticas quando se coloca em jogo a orientação nas relações sociais. Na maioria das vezes, embora decerto nem sempre, o homem costuma orientar-se num complexo social dado através das normas, dos estereótipos (e, portanto, das ultrageneralizações) [...] é precisamente a assimilação dessas normas que lhe garante o êxito.

Significando que, no contexto social delineado por Domingues e Almeida (2011) para manter o prestígio, o professor deve assimilar as normas de máximo desempenho num espaço de tempo reduzido (lógica da corrida), completando todas as suas tarefas a fim de obter êxito.

Nesse sentido, e acatando que na visão de Heller (1992) a assimilação das normas pode implicar num comportamento conformista, será possível ao docente elaborar um conhecimento calcado na reflexão acerca da experiência pessoal, individualizada, como proposto por Nóvoa (1992)? Com certeza, não, caso a

² Para maiores informações, acessar: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100002&script=sci_arttext>.

formação continuada se restrinja à corrida para obtenção de créditos e certificados de evolução funcional.

Em síntese, o que se pretende pontuar é que a carreira docente, ao passar de “sacerdócio” para “profissão”, passou a exigir a renovação dos “fundamentos epistemológicos do ofício de professor”, como explica Tardiff (2002, p.12), e, com isso, a reconfiguração do que seriam os saberes necessários ao exercício da docência.

Tardiff (2002) explana que os professores dominam numerosos saberes profissionais, adquiridos na formação inicial, na formação continuada e na prática. Esses saberes determinam um processo de formação que acontece numa esfera de continuidade. Esses saberes docentes podem ser divididos em:

- Saberes pessoais: provenientes do ambiente familiar e social onde o professor se desenvolveu.
- Saberes primários: provenientes da Educação Básica e de outros estudos não específicos.
- Saberes de formação profissional: específicos da carreira docente, obtidos na formação inicial e continuada.
- Saberes da experiência profissional: adquiridos na sua própria prática e na interação com outros docentes.

Por sua vez, Charlot (2005) também analisa o viés docência/saber, enfatizando que, rigorosamente, não existe relação entre o sujeito e o saber, já que o professor encarna (é) essa relação. Assim, torna-se necessário estudar “o próprio sujeito enquanto se constrói opor apropriação do mundo” (CHARLOT, 2005, p.41).

É Charlot (2008, p.20) que também se posiciona sobre o sujeito-professor na contemporaneidade, afirmando:

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos.

Em concordância com o pensamento de Charlot (2008), que discute a contradição experimentada pela “função docente” na contemporaneidade, Nóvoa (1999, p.13-14) reitera essa contradição, quando analisa que:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso sociocultural.

Assim, a contemporaneidade, tida como sociedade hipermoderna, regida pela “lógica da corrida”, traz desafios que se impõem, cotidianamente, à experiência de ser professor.

Nóvoa (1992, p.41), que busca enxergar o professor segundo uma “perspectiva centrada no terreno profissional”, também refere que é preciso situar as questões relativas à formação dos professores para além da postura dicotômica – componente científica e componente pedagógica, teoria versus prática – e, assim, configurar uma nova profissionalidade docente, sendo este um processo mediante o qual ocorrerá uma melhoria do estatuto profissional do professorado, com aumento dos rendimentos e ampliação do empoderamento³ dos docentes.

Esse empoderamento significa permitir ao professor um exercício de se perceber, de perceber o seu entorno (a sala de aula, a escola, a comunidade) com um olhar mais reflexivo e consciência crítica, o que, talvez, o favorecesse no sentido de encontrar soluções diferenciadas para questões individuais e coletivas, como propõe Perrenoud (1993, p.23. Grifo do autor): “Nem todas as situações de ensino são estereotipadas. Há algumas inéditas [...] Neste caso, é preciso *improvisar*, tomar uma decisão sem ter tempo ou meios de a fundamentar de forma racional”.

A manutenção do poder e do prestígio docente (DOMINGUES; ALMEIDA, 2011), a evolução da profissionalidade (PERRENOUD, 1993; NÓVOA, 1992,1999), o pleno exercício da função docente (CHARLOT, 2005) configuram o empoderamento dos professores. Sabendo-se que, empoderar significa construir capacidades, representa uma evolução pessoal e coletiva (da categoria), significa crescente poder de conhecimento e controle.

Para improvisar, para se perceber como docente, para chegar à dimensão crítica de sua prática o professor precisa de tempo, justamente o que lhe falta com a intensificação da demanda por tarefas que foram se incorporando ao seu cotidiano, segundo Apple e Jungck (1990, p.156, citado por NÓVOA, 1999, p.12):

³ Do original inglês, *empowerment*.

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.

No próximo tópico, discute-se mais amplamente a intensificação do trabalho docente no contexto da escola brasileira.

Relativo à apropriação dos saberes docentes, vale salientar que a atividade docente é, simultaneamente, prática e ação. Onde, por prática acatam-se as formas de educar (conteúdo/método); por ação, entende-se os modos de pensar e agir do sujeito-professor em sala de aula, e nas relações construídas nela: aluno-professor, aluno-aluno, professor-saberes (PIMENTA; LIMA, 2008). Assim, é justamente na iminência da prática e das ações que são apropriados os saberes.

Perrenoud (1997, p.178. Grifos do autor) pergunta:

Quais são as competências exigidas pela confrontação quotidiana com as contradições e os conflitos, nos quais elas se encarnam? São competências que permitem *articular constantemente a análise e a acção, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação*. Estas competências são indissociavelmente teóricas e práticas. (...) Mas, em todos os casos, trata-se de fazer, de empregar *esquemas de acção* no sentido amplo, incluindo decisão, avaliação, planificação, julgamento, realização de um projecto, negociação, comunicação etc.

Observa-se, então, que tanto Pimenta e Lima (2008) quanto Perrenoud (1997) explicitam alguma diferenciação entre prática e ação. E Perrenoud explana que os esquemas de ação são coerentes com as nossas operações mentais sobre a prática, sobre a reflexão da prática.

Pimenta e Lima (2008) apontam, ainda, que a prática não pode ser apenas calcada numa instrumentalização técnica, uma apropriação de técnicas, que reduz o profissional professor a um “prático” que domina certas intervenções de ensino, mas não possui habilidades suficientes para resolver problemas com os quais se depara cotidianamente.

Segundo as autoras supracitadas, a prática pela prática e o emprego de técnicas sem reflexão parecem sugerir que pode haver uma prática alienada da teoria. Já a ação (ou esquemas de ação, como quer Perrenoud), está alicerçada

sobre a leitura da realidade do mundo da vida e do trabalho docente, bem como das condições concretas nas quais esse trabalho se realiza, marcado pela sobrecarga, pelas dúvidas, pelo imprevisto que traz inseguranças e ansiedade, exigindo a capacidade de improvisar de que fala Perrenoud.

Charlot (2005, p.61), por sua vez, entende que “a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito consigo mesmo (...) da relação desse sujeito com os outros”, e que essa relação se revela nas ações empreendidas no contexto do ensinar/aprender. Charlot também define que toda ação deve ter uma razão e uma meta clara, antes de ser empreendida.

Ainda, quanto à apropriação dos saberes docentes e formação de professores para os anos iniciais (no Brasil, Ensino Fundamental) Nóvoa (1999) explana que há um excesso de retórica que tem a finalidade de ocultar ou maquiar interesses mercadológicos concretos. Em suas palavras:

A luta por este “mercado” tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo. Infelizmente, os benefícios desta aproximação não são muito visíveis (NÓVOA, 1999,p.15).

Todas as vertentes citadas não podem ser ignoradas, ainda que este trabalho se ocupe, especificamente, de entender a possibilidade (ou a impossibilidade) de apropriar-se de saberes e de competências, refletir sobre a prática docente, estabelecer uma ação ou conjunto de ações no exíguo tempo que o professor tem para realizar aquela que é sua função precípua, a docência.

Então, o profissional professor precisa de qual formação, para estar apto ao exercício de suas funções? Perrenoud (1997) relaciona alguns elementos indispensáveis a essa formação, apresentados sinteticamente: a) ter uma imagem realista da profissão; b) ter cuidado com o idealismo exacerbado; c) adquirir competências específicas, de alto nível taxonômico; d) priorizar a pluralidade e o pragmatismo; e) aprender a articular teoria e prática; f) investir em seu desenvolvimento pessoal; g) responsabilizar-se por sua qualificação; h) estar aberto às mudanças, e, até mesmo, desejá-las, preparando-se para vivenciá-las; i) aprender a reconstruir permanentemente as situações didáticas; j) interagir, negociar, comunicar-se; k) construir uma identidade profissional.

E Perrenoud (1997, p.113) enfatiza:

Se a formação dos professores é tão importante como o dizemos para melhorar o ensino, estamos perante mais uma razão para não nos limitarmos às palavras,[embora] a mudança do sistema educativo é necessariamente um longo percurso, um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à lua é uma brincadeira de crianças.

Fechando esse tópico, pode-se apontar que, na sociedade hipermoderna, onde a velocidade é um valor, e na qual a percepção do tempo esta cada vez mais acelerada, implicando em redobrada tensão, formar professores e prepará-los para se autogerirem como profissionais autônomos e responsáveis pela aquisição, manutenção e expansão de seus saberes é uma missão difícilíssima. Mas, não custa lembrar: pensar é o primeiro passo na longa estrada da formação.

1.4 Intensificação do trabalho docente: formar-se ou conformar-se?

Recorrendo à ideia de dispersão, conforme enunciada por Perrenoud (1993) observa-se que, caso se acompanhe⁴ o dia-a-dia de professoras do Ensino Fundamental, torna-se patente a responsabilidade dessas profissionais relativa ao grande número de tarefas que precisam desempenhar em apenas um dia de trabalho.

Trata-se de realizar atividades diversificadas em um curto espaço de tempo, tais quais: preencher e entregar todos os documentos e papéis exigidos pela escola e pela Secretaria de Educação; participar de reuniões de pais e mestres; ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem; dar aulas, entre tantas outras.

Pode-se dizer que um professor não para de trabalhar nunca, razão pela qual Nóvoa (1992) afirma que o processo de formação dos professores não implica, apenas, em pedagogia e técnica, mas em reflexão, autonomia, construção do próprio conhecimento, elementos que podem auxiliar na construção de uma identidade pessoal que é, ao mesmo tempo, uma identidade profissional.

Assim, torna-se necessário problematizar as condições de trabalho dos professores do Ensino Fundamental, analisando se há precarização dessas condições no contexto das novas exigências de trabalho, relativas à gestão da escola, políticas públicas de profissionalização, a carga acarretada à docência

⁴ Tarefa empreendida por esta pesquisadora, quando da participação no primeiro estágio realizado em escola pública da rede municipal de ensino, na cidade de Rio Claro/SP. A professora observada lecionava no Ciclo I (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental.

devido à responsabilização pelo fracasso escolar ou baixo desempenho dos alunos (que está presente nos discursos e textos das leis).

Sob esse aspecto, Garcia (1999) propõe “pensar a temporalidade da sala de aula a partir de duas dimensões – *chronos* e *kairós* – que (...) se coordenam e se ajustam na situação de ensino”. Ou seja, observar, na rotina da sala de aula, a dimensão do tempo medida pelos relógios (*Chronos*), e, também, aquela dimensão entendida como “tempo estratégico/oportuno” (*Kairós*).

Mas, como o professor pode não apenas divisar essas dimensões, mas vivê-las produtivamente em sala de aula, numa sociedade onde o tempo marcado pelo relógio é o tempo útil, o tempo que não pode ser desperdiçado? E, principalmente, se lhe é demandado que cumpra inúmeras funções no tempo medido, contado? Como refletir e elaborar uma noção de tempo estratégico, que favoreça o atendimento individual dos alunos? (GARCIA, 1999). Parece inviável nos atuais cenários de sobrecarga e intensificação do trabalho docente.

Segundo explanam Garcia e Anadon (2009, p.64):

As mudanças no trabalho escolar e docente, que vêm acontecendo no bojo das reformas educacionais instituídas no Brasil (...) têm destacado a precarização e flexibilização em curso no trabalho dos docentes brasileiros, com a implantação de novos mecanismos de governo e controle do trabalho escolar e docente.

Garcia e Anadon (2009) citam, entre os fatores que corroboram as condições precárias do exercício da docência, a desqualificação da formação profissional, a intensificação do trabalho, os baixos salários, a padronização dos currículos do Ensino Básico, e a consolidação de estratégias de controle instituídas pelos exames nacionais, cujo fim último é servir à auto-responsabilização dos professores.

Garcia e Anadon (2009, p.69) explicam como ocorre essa intensificação do trabalho docente, medido e contado pelo tempo dos relógios e pelo calendário escolar. Segundo as referidas autoras, ela se dá em duas instâncias: “pela ampliação das demandas profissionais (...) desde uma perspectiva administrativa e burocrática”; também, “pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas auto-imagens calcadas [na visão] que caracteriza historicamente a educação da infância.”

Kenski (1998, p.70) pode contribuir para entender melhor esse cenário, aportando informações sobre como a emergência de novas tecnologias

redimensionou o tempo/espço da sala de aula e impactou o trabalho docente, sem que o professor recebesse formação específica para ser, ele mesmo, “o agente, produtor, operador e crítico das novas tecnologias educativas.” Segundo a autora, as tecnologias modificaram a rotina da escola, obrigando os professores a reorientarem a carga horária de trabalho.

Observe-se, em sua premissa, como está nítida a guerra com o tempo nesse cotidiano já marcado pela sobrecarga:

Aos professores é necessária uma reorientação da sua carga horária de trabalho **para incluir o tempo** em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis. **Incluir um outro tempo** para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e os técnicos e **incluir um tempo** para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes (KENSKI, 1998, p.71. Grifos nossos).

Kenski (1998) e Garcia (1999) exploram a relação entre tempo e a escola - inclusos todos os atores que atuam nela, em específico professores e alunos, apontando que esse tempo vivido no cotidiano escolar é homogêneo e inibidor dos ritmos individuais, favorecendo a padronização, a uniformização.

Garcia (1999) afirma que, para conseguir vencer esse obstáculo é necessário intercalar *Chronos* e *Kairós*, buscando por novos caminhos em sala de aula, que permitam uma redistribuição do tempo estratégico, identificando e aproveitando as melhores oportunidades para promover a aprendizagem.

Por sua vez, Patto (1993, p.120) que investigou a apropriação dos conceitos de Agnes Heller pelo contexto da pesquisa educacional, aborda a dificuldade de encontrar uma teoria que supere as “versões funcionalistas sobre a relação escola-sociedade”, já que a escola é vista apenas como uma “instituição homogeneizante”. Isto é, o elemento uniformizador, homogeneizante é uma marca da escola, sendo difícilíssimo suprimi-la.

Mas, Patto (1993, p.133) comentando as ideias de Heller (1992) ao abordar “uma outra homogeneização” que supere a alienação do cotidiano, explica que:

Por homogeneização, Heller entende uma postura na qual: a) concentramos toda a nossa atenção sobre uma única questão e suspendemos qualquer outra atividade durante a execução dessa tarefa; b) empregamos nossa inteira individualidade humana em sua resolução; e c) agimos não-arbitrariamente, dissipando nosso eu-particular na atividade humano-

genérico que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto individualidades. **Somente quando esses três requisitos se realizam conjuntamente é que podemos falar de uma homogeneização que permite superar a cotidianidade** (Grifos nossos).

Segundo o exposto acima, sugere-se que superar a alienação implica em ultrapassar a inibição dos ritmos individuais, entrelaçando temporalidades (tempo do relógio + tempo estratégico, em vez de tempo do relógio & tempo estratégico).

Vale ressaltar que a LDB/1996 estipula que, no tempo controlado pelo relógio:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

São tarefas complexas, que envolvem um alto dispêndio de tempo e energia!

Essa discussão relativa às temporalidades experimentadas pelos professores, face às tarefas e ações que dele se espera, assomou à cena de uma problemática mais ampla, no contexto da Lei Federal 11.738/2008 – lei do piso salarial profissional nacional – que prevê, no mínimo, que 1/3 da jornada seja destinado às atividades extraclasse, garantindo que 33% da jornada do docente sejam empregados para correção de provas, preparação de aulas e formação profissional, dentre outras atividades passíveis de ser realizadas fora da sala de aula.

No texto da lei: “§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008a).

Nas palavras de Fernandes e Rodriguez (2011, p.89):

Considera-se que a promulgação da Lei n. 11.738/2008 representa um momento histórico de condensação das lutas em torno de melhores condições de trabalho e de remuneração dos trabalhadores em educação do país. Com efeito, trata-se de um processo que remonta ao século XIX e que só se efetivou na primeira década do século XXI, porque só então as condições objetivas e subjetivas se fizeram concretas.

No Estado de São Paulo, até a emergência da Lei 11.738/2008, apenas 17,5% do tempo estava destinado a atividades extraclasse, tendo sido gerada uma polêmica de ordem financeira, já que o referido Estado alegou um gasto adicional de

1,4 bilhões para acatar a lei. Posteriormente, o patamar esperado foi atingido, segundo fontes oficiais do Governo de São Paulo. Mas, no final de 2008, o Supremo Tribunal Federal, ao julgar medida cautelar judicial interposta pelos estados da federação contra a Lei, manteve o piso salarial no valor de R\$950,00, mas não incluiu 1/3 da carga-horária para atividades extraclasse (FERNANDES, RODRIGUEZ, 2011).

A decisão do STF aponta:

O Tribunal deferiu parcialmente a cautelar para fixar interpretação conforme ao artigo 2º, da Lei nº 11.738/2008, no sentido de que, até o julgamento final da ação, a referência do piso salarial é a remuneração; deferiu a cautelar em relação ao § 4º do artigo 2º; e deu interpretação conforme ao artigo 3º para estabelecer que o cálculo das obrigações relativas ao piso salarial se dará a partir de 01 de janeiro de 2009, vencidos parcialmente o Senhor Ministro Ricardo Lewandowski, que também deferia a cautelar quanto ao inciso II do artigo 3º, e o Senhor Ministro Marco Aurélio, que deferia integralmente o pedido de cautelar (BRASIL, 2008b).

Assim, observa-se que a inviabilização da lei, no que concerne à jornada de trabalho e às atividades extraclasse, “persiste no horizonte das intrincadas relações federativas historicamente construídas no país” (FERNANDES, RODRIGUEZ, 2011, p.98).

Professores que participaram como sujeitos de pesquisa nos trabalhos de Brito (2008) e Garcia e Anadon (2009) são unânimes em apontar que são obrigados a trabalhar em várias escolas a fim de manterem um salário digno. Explicitam, ainda, que prevalece um excessivo controle por parte do Estado quanto ao desempenho e resultados; que precisam trabalhar além do horário remunerado para cumprir com todas as exigências impostas, descritas na LDB/1996.

Infere-se, então, que a finalidade da Lei 11.738/2008 com respeito à ampliação do tempo livre do professor, para que este se dedique mais ao estudo, pesquisa e reflexão sobre sua prática, não está sendo atingida.

2 METODOLOGIA

Segundo explanam Marconi e Lakatos (2000, p.155) toda “pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer uma dada realidade ou para descobrir verdades parciais”. É sobre essa base que se estabelece a finalidade da presente investigação: encontrar uma via de acesso que possibilite conhecer o modo como o ser humano que exerce a função docente lida com o tempo no seu contexto de trabalho e fora dele, como o docente percebe o tempo, para, de certa forma, vislumbrar algumas verdades, ainda que parciais, sobre essa relação/percepção.

2.1 Quanto à natureza

Relativo à natureza, trata-se de pesquisa exploratória, que, segundo Gil (1999, p.43) objetiva “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Conforme explica o autor, uma investigação tem perfil exploratório quando abrange revisão de literatura, entrevistas com pessoas que vivenciam experiências relacionadas com o tema objeto da pesquisa e/ou análise de exemplos que contribuam para melhor compreensão do assunto, caso deste trabalho.

2.2 Quanto à abordagem

Relativo à abordagem, trata-se de pesquisa qualitativa, que, segundo expõem Marconi e Lakatos (2000) e Gil (1999) não se atém a enumerar ou medir os fatos pesquisados, não se valendo de ferramentas estatísticas para analisá-los. Pode envolver a obtenção de dados descritivos sobre pessoas e locais, enfocando processos interativos que se dão no contato direto do pesquisador com a situação averiguada, o que ocorre nesta pesquisa.

2.3 Quanto aos objetivos

Referente aos objetivos trata-se de pesquisa descritiva, com a intenção de descrever, mediante acompanhamento do docente e das respostas à entrevista, o percurso do professor face ao problema da pesquisa: a questão do uso do tempo no cotidiano do magistério dos anos iniciais.

2.4 Amostra da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são cinco professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental – aqui denominadas P1, P2, P3, P4, P5 – vinculadas à rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro, estado de São Paulo. P1 tem 25 anos de magistério; P2, 20 anos; P3, 10 anos; P4, 7anos e P5, 6 anos.

2.5 Modo de obtenção dos dados

Os dados da pesquisa foram obtidos mediante respostas ao questionário apresentados à professora. O questionário, que consta do Anexo 1, contém perguntas abertas que enfocam os seguintes temas: formação docente, tempo de magistério, impressões sobre o magistério, registro do cotidiano (descrição de atividades e programação do tempo para realização das mesmas), relação com o tempo (como é sua percepção do tempo para realização das tarefas docentes e das tarefas burocráticas, reflexão sobre sua prática profissional, o tempo dos alunos) e como este influencia seu desempenho no cotidiano profissional e pessoal.

2.6 Período da pesquisa

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013.

3 PERCURSO DAS PROFESSORAS

3.1 Trajetória profissional docente: contribuições de Huberman

Este capítulo apresenta as informações colhidas nas respostas aos questionários apresentados às professoras pela pesquisadora. Tendo como base a teoria de Heller (1992) que toma o sujeito, ao mesmo tempo, como ente genérico e particular, se realiza a “exploração” das vidas dessas professoras, entendendo-as em sua concretude humana, enquanto estão mergulhadas desde o nascimento em sua cotidianidade, da qual são produtos e (re)produtoras.

Uma situação atípica se configurou com as respostas do sujeito de pesquisa P1. Em resposta ao questionário, sem se preocupar com a ordem das perguntas, P1 criou duas narrativas livres, abordando suas experiências de vida e de docência, entrelaçadas. As demais professoras responderam formalmente os questionários. Devido à característica de depoimento assumida pelas respostas de P1, optou-se por transcrever integralmente suas narrativas no tópico 3.3.

Ao analisar a narrativa de P1, e as respostas de P2, P3, P4 e P5 buscam-se respostas para as seguintes questões: quais fatores/valores, positivos e/ou negativos, influenciaram a escolha pela profissão de professor; quais conquistas e/ou quais frustrações tem determinado a trajetória como professora; quais elementos contribuíram para a permanência no magistério; que concepções aparecem em sua narrativa, explícita ou ambigualmente, acerca da educação, do magistério, da profissão professor, da formação inicial e continuada, da experiência prática e da reflexão sobre a prática.

Para fazer essa análise proposta, acrescenta-se à discussão pesquisas que não podem ser ignoradas quando se discute a vivência profissional de docentes: Michel Huberman (2007) e Huberman e Floden (1989).

Huberman (2007) investigou a organização da carreira docente, dividindo-a em etapas, que, em seu modo de ver, todos os professores experimentam ao longo do exercício da docência. Para fazer isso, buscou tendências globais que definissem essas etapas, as quais denominou como: ingresso na carreira (subdividida em duas fases – sobrevivência e exploração); fase da estabilização, meio da carreira (subdividida em três subfases – diversificação, colocar-se em questão e serenidade)

e fim da carreira, etapa caracterizada por ele como “desengajamento”. Essas descrições oferecem suporte à discussão aqui empreendida.

Embora tenha criado tais categorias e subcategorias, Huberman (2007) esclarece que não se trata de uma classificação rígida, fechada, pois, segundo ele os docentes sofrem influências pessoais, profissionais e contextuais que se patenteiam em seus modos de vivenciar o magistério ao longo da trajetória de cada professor. Em sua percepção:

O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de encontrar sequências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, u que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas) (HUBERMAN, 2007, p.65)

Na visão de Huberman e Floden (1989, p. 452)⁵:

Research on teachers' life cycles combines a broad temporal perspective with attempts to capture teachers' own perspectives. Researchers hope that such studies will benefit teachers and schools. Research to date has found that many teachers follow a common sequence of career engagement phases (stabilization, stock-taking, and, finally, disengagement), but the field is still immature. Because large longitudinal studies require substantial time and money, most research must rely on self-reports from small samples of teachers. Advancing this line of research requires more differentiated, conceptually crisper work.

A investigação de Huberman (2007) também focalizou como os fatos da vida pessoal influenciam a vida profissional. Por exemplo, na etapa “início da carreira”, que apresenta as fases de sobrevivência e exploração, o referido autor aponta que professores cuja principal motivação é material manifestam mal-estar profissional; já aqueles que estão focados em motivações mais subjetivas, mais ideológicas, manifestam bem-estar profissional.

No relato de Huberman (2007), entre 4 e 6 anos de trajetória docente o professor ingressa na “etapa de estabilização”; caracterizada, geralmente, pela

⁵ “A pesquisa sobre os ciclos de vida dos professores combina uma ampla perspectiva temporal com tentativas de capturar professores em suas próprias perspectivas. Os pesquisadores esperam que esses estudos beneficiem professores e escolas. Até à data da investigação observou-se que muitos professores seguem uma sequência comum de etapas da carreira (estabilização, inventário, e, finalmente, o desengajamento). Contudo, as pesquisas são incipientes e o campo, imaturo. Sabe-se que grandes estudos longitudinais exigem muito tempo e dinheiro, a maioria das pesquisas deve confiar em auto-relatos de pequenas amostras de professores. Avançando nessa linha, de pesquisa requer mais diferenciada, trabalho crisper conceitualmente (BALDESSIN (2009, tradução).

efetivação que implica num compromisso voluntário com a profissão. Nesse período, o profissional está mais à vontade com sua carreira, com o desenvolvimento da sala de aula, domina bem um dado repertório técnico-instrucional; ou seja, alcançam uma certa independência, estão mais integrados à vida da escola e focam as possíveis promoções.

A terceira etapa, denominada por Huberman (2007) como “experimentação ou diversificação”, se caracteriza pelo fato de não ser experienciada de modo igual por todos os professores; enquanto alguns buscam ampliar a capacitação docente, investindo em sua própria formação e na obtenção de recursos para otimizar o processo de ensino/aprendizagem, outros estão concentrando todos os esforços em busca de promoção profissional, optando por funções administrativas; ainda, um outro grupo passa a buscar a inserção em outras profissões, deixando o compromisso com a carreira docente.

Na quarta etapa, designada por Huberman (2007) como “fase do desengajamento⁶”, duas situações diversas podem ocorrer, ambas identificadas pelo autor em sua pesquisa: a primeira se caracteriza por uma espécie de “serenidade e distanciamento afetivo” dos professores, que se desligam das questões ligadas às promoções e êxito na carreira alcançam maior prazer em ensinar; a segunda situação, denominada como “conservadorismo”, caracteriza um grupo de professores que se revelam paralisados, amargurados, desinteressados da carreira e do ensino. Enquanto o primeiro grupo comporta profissionais que se tornam verdadeiros pilares das escolas, o segundo agrega os profissionais que realmente já não investem em seu próprio desenvolvimento.

Estabelecidos os pressupostos do estudo de Huberman (2007) e Huberman e Floden (1989), os próximos tópicos trazem os dados gerais sobre as professoras participantes da pesquisa, além das respostas acerca da própria trajetória docente. e

3.2 Dados gerais dos sujeitos da pesquisa

O Quadro 1, na página seguinte, informa sobre os sujeitos da pesquisa.

⁶ Também traduzida como fase de desinvestimento.

Quadro 1 – Dados Gerais das professoras

Professoras	Formação	Tempo de Magistério
P1	Pós-graduada em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar	25 anos
P2	Pós-graduada em Psicopedagogia	20 anos
P3	Pós-graduada em Psicopedagogia e Gestão Educacional	10 anos
P4	Pós-graduada em Gestão Educacional	7 anos
P5	Graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial	6 anos

Conforme referido, optou-se por transcrever o depoimento⁷ redigido por P1 na íntegra, conforme segue, na subseção abaixo, destacado em itálico e entre aspas.

3.2.1 Narrativa de P1 sobre sua trajetória pessoal/profissional

“1983 – fim do curso ginásial. O que fazer agora? Por sugestão da esposa de um primo que era professora (anos mais tarde foi minha diretora) fiz minha inscrição para fazer o ‘vestibulinho’ para fazer o magistério na E.E. Prof. Joaquim Ribeiro (curso profissionalizante e na época não necessariamente precisava fazer faculdade).

Fiz todos os 4 anos certa de que não seria professora pois meu sonho era ser médica, mas lá estava eu estudando para mais tarde fazer com que outros estudassem, preparando aula, fazendo cartazes e observando as salas de aula.

Durante o curso encontrei professores encantados com a educação, trabalhando por amor ao que faziam, mas encontrei outros que com um simples gesto, uma pequena palavra me desmotivaram a começar meus passos na estrada da educação (sem imaginar que esse caminho fosse longo e árduo, difícil de caminhar).

Enfim, chegou a formatura, tudo muito bonito, muita emoção. Minha mãe cheia de orgulho por ter a partir daquele momento a filha professora. O orgulho dela era enorme e a felicidade maior ainda.

Bom, mas a festa acaba, a emoção se aquieta e a felicidade se acomoda e vida volta para a realidade e essa era a inscrição nas escolas para ser “professora eventual”, apesar de não ser isso que eu queria fazer da vida.

⁷ Observe-se que a transcrição não foi revisada, mas copiada conforme redação original, manuscrita, que será anexada ao trabalho (Anexo 2).

Fui fazer um curso de datilografia e fiquei esperando que alguma escola me chamasse (torcendo para que não acontecesse, é claro).

Os meses foram passando, os dias trazendo novas perspectivas de vida, outros caminhos surgindo, mas o que nos está destinado não nos escapa, pode demorar, mas nos encontra e enfim meu caminho profissional me encontrou e no dia 28 de agosto de 1987, quase um ano depois da minha formatura, fiz a minha “estreia” nas salas de aula que iria transitar pelos próximos anos da minha vida.

Minha primeira aula foi na mesma escola que hoje trabalho, numa pré-escola e contei para os alunos a história “Doutor Ratinho”. Uma semana depois a E.E. Prof. João Batista Leme chamou para mais uma aula. Uma 2ª.série. Como se sabe, todo começo é muito difícil e comigo não foi diferente. Cada dia numa série, cada aula alunos e dificuldades diferentes; a falta de experiência se faz presente então é aí que aparecem as almas boas, as colegas mais experientes vem ao seu socorro e passam a nos ajudar e eu fui uma pessoa de sorte, encontrei pessoas importantes na minha estrada, D. Hildebranda, Neusinha, Cidinha, D. Candinha, D. Izabel e outras tantas que me auxiliaram no meu começo. E o diretor Gilberto então, um anjo em minha trilha.

Hoje percebo que essas pessoas me mostraram evidentemente o amor pela profissão e esse “bichinho” de Educar passou a fazer parte de mim. Larguei outros afazeres, outros pensamentos de trabalho, passei a me dedicar a essas aulas eventuais e dia-a-dia passaram a ser constante, pois ia praticamente todos os dias ao Batista Leme para as aulas. As professoras combinavam o dia de abonarem para que eu pudesse ir substituí-las.

Comecei a perceber que a minha vida era mesmo a sala de aula, os alunos, a educação e só se aprende isso, vivenciando as situações diárias dessa profissão tão bonita. Fiquei como professora ACT por 9 anos na mesma escola (Batista Leme).

Durante esses anos sempre pensei em realmente seguir essa profissão e para isso precisava do meu lugar efetivo e então lá fui eu prestar meu 1º concurso (1990). Consegui a aprovação e em 1994, tornei-me professora efetiva estadual na E.E. Professor Sebastião da Silva. Fiquei por lá alguns anos e pude viver uma grata experiência na minha carreira. Outra realidade, outras dificuldades, outras prioridades que me fizeram crescer muito. Agradeço cada dia passado lá, só me fizeram ter certeza do que eu queria pra mim, pra minha vida: EDUCAR.

Em 1999 me removi para onde estou até hoje E.M. Djiliah Camargo de Souza. Mais um momento de alegria para minha mãe que me queria por perto e mais uma vez consegui dar essa felicidade a ela, porém imaginava que a maior felicidade para ela viria anos mais tarde.

O governo passou a pedir que todos os professores tivessem um curso superior⁸ e então o governo estadual ofereceu aos professores efetivos um curso superior ministrado de forma especial, o PEC formação universitária. Um curso de 2 anos presencial sob a supervisão da Unesp (Universidade Julio de Mesquita Filho).

O curso foi excelente, sem dever nada a Pedagogia da Unesp, foi difícil, exigiu muito das professoras que dele participavam. Muitos trabalhos, provas, seminários, TCC (meu Deus, esse foi o X da questão, o Bicho Papão do curso, mas passamos por ele também). Porém não foram só “durezas”, como nos divertimos, quantas risadas, quanta bobagem ditas pela estrada até chagar lá. Preocupações, medos, gargalhadas, amizades, quantas coisas conquistamos. Saíamos direto da escola rumo a faculdade. Que cansaço! Fome, vontade de ficar em casa, preocupação com quem ficava, mas tudo passou e em dezembro de 2002 eis a formatura do curso superior.

Minha mãe era um misto de alegria, orgulho, ansiedade e prazer em dizer a todos que sua filha estava se formando. Que ela uma senhora viúva com poucos recursos tinha conseguido formar a filha Pedagoga. Hoje, sem ela ao meu lado (fisicamente) fico feliz em poder ter lhe dado essa alegria e vou viver minha vida toda agradecendo a ela tudo o que me fez.

Bom, emoção a parte, tudo isso só fez melhorar minha carreira, salário, mas o amor à profissão era o mesmo. Os anos vão passando, os cursos de especialização vão aparecendo e vamos fazendo para melhorar como profissional.

Muita coisa mudou na minha vida desde a perda da minha mãe. Ficar sozinha, tomar as rédeas da sua vida, depois de ser ‘aparada’ (sic) por toda vida não foi fácil, mas meu trabalho, meus alunos e minhas amigas me deram força para continuar.

Então, maio de 2004, prestei meu 2º concurso (Prefeitura). Passei, e em janeiro de 2006, passei a fazer parte do quadro de funcionários efetivos da

⁸ Exigência da LDB/1996.

prefeitura. E olha a ironia do destino, mais uma vez me efetivei no Antonio Sebastião e no ano seguinte, me removi para o Djiliah, onde estou até hoje nos 2 períodos.

Depois disso tudo passado na vida, achei que já tinha parado, mas que nada. Em 2010, resolvi fazer um curso de pós-graduação a distância pela Sociedade Educacional de Santa Catarina, no curso de Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, na companhia das amigas M^a Julia e Vera. Dias difíceis e mais um TCC no meu caminho e mais um vencido (ufa!!).

Nós professores efetivos ou não, pós-graduados ou não, devemos sempre estar nos instruindo, buscando novas formas de ensinar, novos métodos de trabalho, pois as crianças de hoje são muito diferentes daquelas com as quais eu comecei lá em 1987. Hoje temos que buscar mais informações, mais tecnologias para trabalhar com esses alunos.

Lá se vão desde o início, 24 anos, 9 meses e 16 dias (até hoje⁹) de muitas alegrias, algumas decepções, poucas tristezas e grandes desafios nessa empreitada de sucesso que é a EDUCAÇÃO.

Outras coisas virão, outros cursos, outros alunos, outras alegrias, algumas dúvidas e pedras no caminho, mas isso é assunto para outros tempos, outros TCC.” (Fim da primeira narrativa de P1).

3.2.2 “Meu dia-a-dia” – 2^a narrativa de P1

Além desse depoimento sobre sua opção pela docência e como se desenvolveu sua carreira, P1 apresentou uma segunda narrativa, intitulada “Meu dia-a-dia”, em vez de oferecer respostas objetivas e circunscritas às questões que foram apresentadas. Nesse caso, novamente transcreve-se a narrativa na íntegra, entre aspas e em itálico.

“Como já mencionei, assim que me formei, não queria saber de lecionar, tanto que nem procurei escola alguma para me inscrever, mas por insistência de amigas e de minha mãe acabei fazendo a inscrição no Djiliah e no Batista Leme. Dessa maneira então comecei meu trabalho na educação.

No início tudo é difícil, cada dia numa série diferente, com atividades diferentes e você precisando se adaptar e entender de todos os conteúdos ao

⁹ Referindo-se à data em que redigiu a narrativa.

mesmo tempo, mas em contrapartida é assim que você realmente aprende a enfrentar uma sala de aula com todos os seus contratempos, suas dificuldades e a lidar com os diferentes egos num pequeno espaço.

Quando se começa, até o tempo conspira contra a gente. O tempo de aula parece curto para tudo aquilo que você tem para fazer e é preciso fazer muita coisa em casa fora dos domínios da escola para se ter tempo de atender aos alunos em sala.

Por muitas vezes fica-se perdido em sala com tantos alunos com necessidades diferentes, dar conta da 'papelada' e assumir a preparação de aula em diferentes disciplinas.

Hoje depois de 24 anos de trabalho acho que já consigo conciliar todas essas obrigações e saber usar meu tempo de trabalho dentro da escola de forma a usar o tempo fora aula para descansar.

Nos tempos atuais temos várias atividades extras para serem realizadas e por vezes o tempo se torna restrito para tanta coisa, mas temos que ser 'várias' professoras num só e fazer de tudo para dar conta do que a escola tem que cumprir.

Por esse motivo as vezes temos que trazer o trabalho extra para casa (já que a preparação de aula é uma rotina de casa, pois se faz necessário atenção para prepará-la) principalmente no final dos trimestre que trago notas e relatórios descritivos dos alunos para fazer em casa, com calma e atenção.

Às vezes, gostaria de ter mais tempo para conseguir fazer minhas coisas dentro da escola principalmente a parte burocrática.

Depois de algum tempo numa mesma escola (14 anos no Djiliah) vamos nos acostumando com o ritmo de trabalho que nela acontece.

Sou uma pessoa que procura estar sempre em dia com a parte burocrática da escola (fichas, notas, mapas de classe, rotina semanal, relatório reflexivo, etc.). Para isso tem que se ter uma rotina e procurar fazer aquilo que te pedem assim que isso chegue às suas mãos para que não fiquem acumulados e compliquem a sua vida quando o prazo de entrega se aproxima.

Nas reuniões o essencial é sempre anotar tudo o que é dito e resolvido para que não se haja errado durante seu trabalho, nos HTPCs é necessário aproveitar o tempo e trocar experiências com seus pares para que seu trabalho em sala de aula flua melhor, pois é necessário um trabalho em equipe para que o resultado seja positivo.

Quando acontecem as festas na escola, a nossa programação precisa ser mais elaborada ainda, porque além da aula (dos conteúdos a serem trabalhados) é necessário conciliar os horários de ensaio com as aulas de Ed. Física, aula de xadrez e as atividades extras que vão aparecendo no decorrer do tempo, já que quem ensaia as danças, monta as coreografias e pensa no figurino dessas danças somos nós as professoras de classe e por muitas vezes só contamos com a ajuda das próprias colegas de sala.

É nessa época de festas e quando a burocracia de papéis se intensifica, que trazemos mais trabalho para casa, afim de que esse trabalho não se acumule, deixando assim sua vida 'enrolada' na questão da pontualidade na entrega dos documentos pedidos pela escola.

Quando essas atividades se findam e a vida volta ao normal no espaço escolar voltamos a ter tempo para atividades normais do calendário escolar e as exigências da escola e nesse espaço tentar inferir alguma atividade que dê prazer aos alunos e a professora também, mas muitas atividades extras aparecem e nem sempre se consegue passar rapidamente por elas e achar tempo para aquilo que nos dá prazer. Apesar disso vamos tentando fazer tudo paralelamente obrigação e prazer para o bem da educação.

Pensando dessa forma, quando aparece uma atividade diferenciada, se faz necessário parar, pensar, se organizar em relação a conteúdo, tempo, desenvolvimento do projeto (atividade) sem um bom planejamento não tem chance de ter um bom resultado final.

Quando penso em iniciar uma atividade de longa duração tenho que levar em conta o tempo que se tem para realiza-la, dividir o conteúdo num tempo que o assunto seja curiosidade e interesse para o aluno e não cansativo e causa desinteresse para eles.

Por exemplo, uma atividade realizada em sala onde fica clara essa divisão de tempo foi o projeto de Astronomia.

Essa atividade foi realizada em um mês e meio, com uma aula semanal, fiz um primeiro planejamento dos conteúdos a serem desenvolvidos e as atividades que complementassem esses conteúdos, intercalei alguns passeios e brincadeiras a esses conteúdos. Para a parte teórica separei alguns textos curtos que não cansassem os alunos e vários vídeos também curtos para ilustrar a teoria e as

atividades sempre trabalhamos manuais que envolveram massinha de modelar, pintura, recorte e montagem de planetas, foguetes, constelações, etc.

Apesar de pensar com bastante cuidado no tempo dessas atividades muitas vezes o tempo é pouco para realiza-las e se faz necessário passar para outro dia e termina-la.

À medida que você conhece os alunos que têm, fica mais fácil saber dosar esse tempo para melhor desenvolver qualquer atividade, mesmo as rotineiras. Nessas páginas aparece a pergunta: o que mais gosto no magistério?

Depois de tudo o que foi escrito

Trabalhar com educação é muito bom, receber uma criança que por vezes ao conhece letras, números e chegar no final do ano e ver essa mesma criança lendo e escrevendo e saber que você pode contribuir um pouquinho para sua formação é muito gratificante.

Ter nas suas mãos um aluno que frequenta a escola a anos e não conseguiu aprender ainda é um grande desafio que se impõe a você e com esforço ou ambos ver o resultado positivo lá na frente faz-nos pensar que você fez a diferença na vida de alguém.

Então, o que mais gosto no magistério é ENSINAR e APRENDER, é transmitir o que eu sei e aprender a cada dia um pouco mais seja o conteúdo dos livros ou o conteúdo da vida. (Fim da segunda narrativa de P1).

3.2.3 Respostas de P2, P3, P4 e P5

As demais professoras responderam formalmente aos questionários. À primeira questão, sobre o que mais apreciam no magistério:

P2: O que mais gosto é alfabetizar.

P3: O que mais gosto é o prazer de aprender cada dia mais e viver situações diversas de desenvolvimento social, cognitivo, ético, entre outros dos aprendizes.

P4: O amor e o carinho que as crianças sentem por nós. Em que outra profissão todos os dias alguém te olha, sorri e diz que te ama? Então, vale a pena.

P5: Gosto principalmente da educação especial, inclusiva.

Indagadas sobre o uso do tempo em sala de aula e fora dela, no exercício da docência, todas as professoras foram unânimes em responder que o tempo é escasso e que prevalece a necessidade de levar trabalho para casa.

P2: Em sala de aula o tempo é um pouco curto (principalmente agora com as aulas de artes e de inglês). Faço a maior parte das atividades e preparação das aulas em casa. Os horários de HTPI são curtos e não há local adequado nem materiais à disposição para se programar as aulas para a semana.

P3: O tempo em sala de aula é dedicado ao trabalho de mediação das atividades com os alunos. [...] Usa-se bastante tempo com atividades extraclasse, principalmente quando se trabalha mais que um período.

P4: [...] Acho inevitável levar trabalho para casa. Este ano, com a nova grade curricular e o aumento de HTPI's melhorou um pouco, mas a burocracia é muito grande, o que ocupa muito tempo.

P5: Há pouco tempo para estudo, com quatro HPPI's semanais, além da elaboração de materiais e aulas. Utilizo tempo fora da sala de aula para isso.

A segunda questão solicitava que cada professora descrevesse uma atividade e o tempo que consome, observando-se se o tempo de cada aluno é diferente e como isso influencia o desenvolvimento da mesma.

P2: Na resolução de quatro problemas copiados da lousa, por exemplo, geralmente leva-se 1 hora para terminar tudo, o tempo de resolução varia de aluno para aluno.

P3: Atividades com linguagem (consoantes mudas). Deve-se desembaralhar as sílabas. Construir palavras com consoantes mudas, registrar as palavras, depois fazer a leitura oral e coletiva, qualificando o repertório de palavras. O tempo é planejado, mas pode ser modificado verificando a facilidade ou dificuldade da maioria dos alunos. O tempo dos alunos é bastante equivalente, onde se destacam dois ou três mais rápidos e cinco ou seis que demoram mais, devido às dificuldades de aprendizagem.

P4: Atividade de escrita espontânea, com sequenciação de tirinhas. Muitas crianças demonstram muita facilidade, outras não. [...] Cada educando tem seu tempo de assimilação.

P5: Cópia e ilustração do poema "Feia"; tempo aproximado 5 horas. Cada aluno tem um ritmo, alguns precisam de um tempo maior, levando a atividade para casa.

Sobre a programação pessoal do tempo, para abarcar as muitas atividades que o exercício da docência abrange (preencher papéis, organizar festas, preparar aulas, corrigir atividades etc) as professoras responderam que:

P2: Trabalho só meio período, o outro período fica para fazer essas coisas. Nenhum problema em relação a isso.

P3: É necessário comprometimento e bastante responsabilidade para realizar todas as atividades, sempre visando o aprendizado eficaz dos alunos e a qualidade educacional.

P4: Você “assobia e chupa cana”, exige disciplina e organização.

P5: Utilizo o horário de HTPI's, quando os alunos estão em aulas de Artes e Educação Física, e alguns momentos fora da escola.

A quarta e última questão referia-se à possibilidade ou não de fazer algo prazeroso em sala de aula, visto que as atividades a cumprir achatam o horário.

P2: Sempre temos que colocar algo prazeroso, assim o aluno também fica mais motivado. Ex. filmes, brincadeiras, jogos etc.

P3: O tempo é bastante curto, onde nos preocupamos bastante com o conteúdo planejado, principalmente em relação à linguagem e raciocínio matemático, quase não restando tempo para outras atividades dinâmicas e prazerosas.

P4: Tempo geralmente não sobra, pois o preenchimento de tantas formalidades consome muito tempo, mais a parte do conteúdo que temos de trabalhar, só que sempre damos um jeito, pois o aprender necessita ser prazeroso, senão a criança perde o interesse e não associa o conteúdo.

P5: Temos autonomia para preparar e executar as aulas. De modo geral, procuro não cumprir obrigações burocráticas, como relatórios e fichas, em sala de aula, deixando este tempo exclusivamente para questões relacionadas às próprias práticas da sala de aula, para que as atividades sejam realizadas de forma mais significativa.

No próximo capítulo, procede-se à análise das respostas da professora em relação ao referencial teórico estudado.

4 ENTRE O PERCURSO DO PROFESSOR E O REFERENCIAL TEÓRICO: O QUE SE VISLUMBRA?

Este capítulo busca construir um cenário do universo-educação no qual se movimenta o sujeito de pesquisa. Para isso, são analisados os depoimentos de P1, em forma de narrativa, e as respostas das demais professoras (P2, P3, P4 e P5) ao questionário apresentado pela pesquisadora, em relação aos pressupostos do referencial teórico.

Vale lembrar que, embora a pesquisadora tenha definido o tema – o uso do tempo no cotidiano do magistério dos anos iniciais – e formulado as questões, os sujeitos da pesquisa detém o poder de decidir o que narrar, o que responder.

Sobretudo, com relação ao depoimento de P1, vale lembrar que Denzim (1984) explicita que, no contexto de narrativas de trajetórias/histórias de vida se delineiam dois tipos de temporalidades: a primeira relaciona-se ao “tempo mundano” que, de certa forma, corresponde ao “tempo do cotidiano” de Heller (1992). O tempo do cotidiano refere-se, como já exposto, ao presente, passado e futuro como uma linha reta, contínua.

Nesse contexto, a narrativa de P1, aqui analisada, é linear e progressiva, sob aspectos cronológicos, iniciando-se em 1983 e estendendo-se até o dia em que a professora entregou à pesquisadora os seus relatos e respostas ao questionário (também sob o formato narração). Mescla acontecimentos pessoais e profissionais, o que, conforme aponta Nóvoa (1992) denota que a história de vida de professores influencia na concepção que eles desenvolvem acerca da educação.

Sobre a relação vida pessoal e vida profissional, Nóvoa (1992, p. 26) aponta: “Urge reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Sugere-se que a professora em questão procurou fazer exatamente isso.

Nesse sentido, a primeira narrativa da professora, referente à sua formação e opção pelo magistério, bem como relatando sua trajetória no universo-educação, desvela sua existência através do tempo, a busca por reconstituir os fatos, sentimentos e sensações vivenciadas, para, assim, compartilhar a experiência adquirida. Essa premissa de elaboração da narrativa está em acordo com os pressupostos de Heller (1992) quando afirma que no cotidiano são realizados os

atos imprescindíveis para a sobrevivência do indivíduo (e da sociedade), ocorrendo a reificação e atualização dos valores.

Trata-se de uma narrativa individual, na qual a professora destaca os momentos mais significativos, segundo sua própria concepção, tangenciando sua relação consigo mesma enquanto indivíduo e enquanto profissional; sua relação com os seus colegas de profissão, com a escola, com os alunos, e, de modo mais amplo, com todo seu meio-ambiente. Assim, acredita-se que a professora trouxe para o universo-educação a sua história pessoal a qual passou a dar sentido às suas ações, ao mesmo tempo em que começou a viver outra história nesse universo.

As respostas de P2, P3, P4 e P5 são coerentes com o pressuposto de Galvão (2005), segundo quem cada indivíduo percebe a realidade cotidiana de modos peculiares, conforme as lentes de suas próprias vivências e experiências, o que confere sentidos diversos a essa realidade. Para essa autora:

Os nossos filtros interpretativos nos permitem apropriar-nos dessa realidade e agir sobre ela utilizando, por vezes, modelos que antecipam o comportamento dos outros. E assim vamos construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar. (...) Organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer. À medida que caminhamos para a vida adulta, pelo menos na cultura ocidental, tornamo-nos cada vez mais adeptos de ver o mesmo conjunto de acontecimentos de acordo com múltiplas perspectivas, interpretando os resultados como se fossem mundos alternativos (GALVÃO, 2005, p.328).

Essa percepção peculiar do cotidiano, filtrada pela interpretação pessoal, remete à concepção de Heller (1992), quando explana que na consciência temporal cotidiana não subsiste o conceito de irreversibilidade dos fatos, isso é observado na narrativa e nas respostas das professoras em muitos momentos, por exemplo, quando P1 afirma: *“Lá se vão desde o início, 24 anos, 9 meses e 16 dias de muitas alegrias, algumas decepções, poucas tristezas e grandes desafios nessa empreitada de sucesso que é a EDUCAÇÃO.”*

Teixeira e Alvarenga (2007), que analisaram dimensões relacionadas com a experiência do tempo na vida de duas professoras – uma do âmbito rural e outra do âmbito urbano – partindo do pressuposto teórico de que o tempo é uma construção sócio-histórica, apontam que:

Na experiência das professoras entrevistadas e de um modo geral, a duração da vida cotidiana aproxima-se da idéia de um tempo reversível, no qual os eventos e rotinas não possuem uma direção única. Eles expressam o caráter repetitivo da vida cotidiana, diferentemente do tempo irreversível, do transcurso da existência humana do nascimento à morte, temporalidade que se reveste de um tom de finitude. Os tempos cotidianos, da rotina, são tempos reversíveis, de curta duração, que inseridos na totalidade do percurso das vidas humanas, se repetem a cada dia nas práticas sociais (TEIXEIRA; ALVARENGA, 2007, p.49).

Percepção semelhante pode ser encontrada no relato das professoras que participaram desta pesquisa; observa-se a mesma noção de tempo reversível:

P1: Outras coisas virão, outros cursos, outros alunos, outras alegrias, algumas dúvidas e pedras no caminho, mas isso é assunto para outros tempos...

P4: Tempo geralmente não sobra, [...] mas sempre damos um jeito.

Outra questão que fica clara, tanto na narrativa de P1, quanto nas respostas das demais professoras, está relacionada com dois aspectos: a necessidade de organizar e cronometrar o tempo. É nítida a preocupação das docentes, expressa nas palavras:

P1: Às vezes, gostaria de ter mais tempo para conseguir fazer minhas coisas dentro da escola principalmente a parte burocrática.

P2: Em sala de aula o tempo é curto [...] Os horários de HTPI são curtos.

P3: O tempo é bastante curto, onde nos preocupamos bastante com o conteúdo planejado.

P4: Você assobia e chupa cana, exige muita disciplina e organização.

P5: Tenho pouco tempo para estudo e elaboração das aulas. [...] Uso tempo fora da sala de aula.

Todas as professoras enfatizam que, ao permanecer durante um bom tempo numa escola, ocorre uma adaptação aos ritmos da mesma, o que pode facilitar lidar com o tempo. Ora, trata-se do processo de rotinização preconizado por Heller (1992), o processo de alienação da vida cotidiana que aparece, permeando a prática profissional docente. Heller acredita que essa adaptação a um ritmo dado envolve aceitar a alienação. Assim, sugere-se que a percepção de escassez do tempo, por parte das professoras, como pode se observar nas respostas, talvez seja um fator alienante.

As professoras reiteram, várias vezes, a exiguidade do tempo, como transparece nos excertos destacados a seguir, colhidos no depoimento de P1: “O tempo de aula parece curto para tudo aquilo que você tem para fazer...”; “...é preciso

fazer muita coisa em casa fora dos domínios da escola para se ter tempo de atender aos alunos em sala”; “Nos tempos atuais temos várias atividades extras para serem realizadas e por vezes o tempo se torna restrito para tanta coisa...”; “temos que ser ‘várias’ professoras numa só e fazer de tudo para dar conta do que a escola tem que cumprir”.

Fica patente, na “fala” de P1 e nas respostas das outras professoras participantes da pesquisa, a sensação de que não é possível dar conta de todas as atividades, a necessidade de desdobrar-se em várias para cumprir as exigências. Em suas respostas e descrições observa-se o que outros pesquisadores (TEIXEIRA; ALVARENGA, 2007; GALVÃO, 2005; GARCIA, 1999) já preconizaram, apontando que a experiência temporal dos professores se identifica na pluralidade e na especificidade dos tempos escolares, cada qual com seu ritmo peculiar determinado pelos currículos, calendários, horários, critérios usados para composição das turmas (seriação, ciclos) e outros fatores.

Todas as professoras envolvidas nesta pesquisa afirmam levar trabalho para casa, por se sentirem pressionadas pela responsabilidade e compromisso profissional, que exigem que controlem o tempo, não apenas o tempo da sala de aula ou o tempo das reuniões pedagógicas, inclusos no horário profissional, mas, também, o seu tempo particular, de sua própria vida. Tudo se mescla, tudo se confunde e elas buscam colocar essa intromissão da profissão na vida diária, caracterizando o trabalho docente como uma missão, que oferece outras compensações. Essa visão perpassa todo o depoimento de P1 e fica bem nítida na declaração de P3: “Em que outra profissão todos os dias alguém te olha, sorri, e diz que te ama? Então, vale a pena”.

O que se depreende, ainda, das respostas das professoras, também se inscreve no tema do documentário “A história das coisas”, que mostra como na sociedade do consumo, na sociedade da pressa, descrita por Virilio (2011) e Lipovetsky (2004), todo o cotidiano se torna coisificado, etiquetado com um prazo de validade cada vez mais curto. Sugere-se que os profissionais da educação são “consumidos” pelo sistema, que se apropria deles e depois os descarta.

Nesse mesmo contexto de vidas consumidas, coisificadas, ou de cotidianos alienantes, como prefere Heller (1992), destacam-se as colocações de Thompson (2002), que discute a notação do tempo orientada pelas tarefas, onde ocorre pouca ou nenhuma separação entre o trabalho e a vida. Contudo, numa sociedade focada

no consumo, no desempenho e na pressa, quando os horários não são flexíveis, nem determinados pela necessidade, e, sim, por instâncias burocráticas que contam os minutos para enfatizar a competência, essa confusão entre o trabalho e a vida é nociva e compromete definitivamente a qualidade de vida do docente. Isso fica claro no senso de pressão que as professoras envolvidas nesta pesquisa relatam, e no fato de que a sua vivência em família, seus momentos fora da escola estão impregnados de tarefas profissionais.

Assim, o que se depreende das respostas das professoras, em acordo com a perspectiva de Heywood (1695, apud Thompson, 2002, p.295), é que “o tempo é uma mercadoria demasiado preciosa para ser subestimada [...] a perda de tempo é intolerável, porque irrecuperável”. Tudo nas respostas das professoras aponta para essa urgência, como tão bem exprime P4: “tempo geralmente não sobra”. Ou seja, o exercício da profissão docente consome todo o tempo de vida dessas professoras.

Supostamente, o que deveria ocorrer na carreira docente, como ocorre na maioria das outras profissões, é uma demarcação clara entre trabalho e vida, e o que é mais grave: está se criando uma cultura que aceita como virtude, como sinônimo de competência, o profissional que aceita submeter-se à alienação sugerida por Heller (1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa buscou investigar como os professores estão exercendo a docência num espaço-tempo cotidiano cada vez mais achatado por inúmeras exigências e pela pressão de ser competente alinhavada com a suposta virtude de ser mais rápido, aproveitar melhor o tempo para atingir objetivos educacionais e dar conta de toda a burocracia que envolve a profissão.

Partiu-se da pergunta: hoje, o exercício da docência ainda pode ser artístico? Também, da hipótese de que é impossível praticar a arte de ensinar/aprender no escasso tempo que os professores têm para desempenhar sua função primordial, a docência.

Ficou claro, no decorrer da elaboração deste trabalho, que a complexidade que permeia todas as questões atuais que dizem respeito à docência colocam grandes desafios aos pesquisadores e aos próprios docentes, no sentido de configurarem outras possibilidades teórico-metodológicas que permitam compreender a profissão docente, o saber-fazer dos professores.

É fato que, sob aspectos dialéticos, pode-se alcançar o universal e geral, partindo-se do pessoal, do singular. Foi o que se buscou através da análise do depoimento e das respostas ao questionário das professoras envolvidas nesta pesquisa. Abriu-se uma oportunidade para uma nova reflexão sobre o cotidiano do profissional professor e do indivíduo professor.

No referencial teórico, procurou-se encontrar mediações que permitissem entender as respostas singulares de cada sujeito da pesquisa. Cada indivíduo vive e descobre sua condição através dos grupos nos quais está inserido, aqui, particularizou-se o grupo formado por docentes. Aceita-se, como quer Nóvoa, que a lógica de qualquer ação educativa acarreta um conhecimento de si, que será, posteriormente reaplicado nessa mesma ação, num movimento dinâmico de reconstrução da pessoa e do profissional professor, que, assim, toma consciência de sua autoformação.

Pode-se apontar, com base nas respostas analisadas à luz do referencial teórico, que, devido às pressões e à percepção cada vez mais aguçada de escassez do tempo para o exercício da docência, os professores estão cada vez mais sujeitos aos elementos alienantes do cotidiano.

Sugere-se que os professores participantes desta pesquisa tem dificuldade para separar o trabalho e a vida, o que compromete a percepção de seu desenvolvimento pessoal, impedindo-os de compreender que as razões da atividade educativa pode não coincidir com as dinâmicas da formação profissional, acarretando a confusão mencionada no capítulo 4 deste trabalho, implicando em prejuízo para a qualidade de vida pessoal e profissional.

Destaca-se que a aplicação do questionário, de certa forma, fez com que essas professoras olhassem mais atentamente para sua experiência docente, levando-as a perceber esses olhares como uma oportunidade de conhecimento. Tanto que uma das respondentes da pesquisa ressaltou que não se dera conta de como estava sem tempo.

A pesquisa mostrou que há pouco tempo para estudar, para a autoconstrução como docente, para as práticas reflexivas indispensáveis à desalienação. Mostrou, também, que essas professoras não têm conseguido separar a vida do trabalho, antes, o trabalho permeia toda sua experiência pessoal.

Concernente à pergunta que originou essa investigação, conclui-se que, hoje, a despeito da visão romantizada que as professoras deixaram transparecer em suas respostas acerca ato de ensinar/aprender e do universo da educação, é quase impossível o exercício artístico da docência.

O tema aqui abordado, devido à sua complexidade e abrangência, não esgota neste trabalho, antes, configura-se apenas de modo exploratório, revelando a necessidade da continuidade das pesquisas. Sugere-se, então, a importância de analisar, segundo múltiplos vieses, narrativas de professores que contemplem as questões do espaço-tempo.

REFERÊNCIAS

BALDESSIN, S.R.S. Literatura e Memória: experiências da Oficina de Literatura para a 3ª. Idade. **Rev.Arquivo**, v.3, n.4, p.92-98, ago/dez., 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 11.738/2008a**. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores do magistério público da Educação Básica. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em 21 mai 2012.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Decisão tribunal Pleno**, 17/12,2008b. Acompanhamento processual da ADI 4167 – Ação Direta de Inconstitucionalidade. Disponível em: <www.stf.jus.br/portal/processo/verprocessoemandamento.asp?numero=4167&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>. Acesso em 21 mai 2012.

BRITO, L.H.P.F. **A educação na reestruturação produtiva do capital**: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2003-2008). 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FACED-UFU, Uberlândia, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Rev. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n.30, p.17-31, jul./dez., 2008.

DENZIM, N.K. Interpretando as vidas das pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Dados**, Rio de Janeiro, v.27, n.1, p.29-43, set-dez, 1984. [Mimeo]

DOMINGUES, I. **O fio e a trama**: reflexões sobre o tempo e a história. Belo Horizonte/São Paulo: UFMG/Iluminuras, 1996.

DOMINGUES, K.G.; ALMEIDA, I.M.M.Z.P de. Sociedade, Educação e narcisismo: da relação do professor com o não-saber. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5, 2011, São Cristóvão/Se. **Anais Eletronicos...** São Cristóvão: EDUCON, 2011. Disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2014/PDF/Microsoft%20Word%20-%20SOCIEDADE_EDUCAaO%20E%20NARCISISMO.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERNANDES, M.D.E.; RODRIGUEZ, M.V. O processo de elaboração da Lei n. 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. **Rev.HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p.88-101, mar.,2011. ISSN: 1676-2584. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art06_41.pdf>. Acesso em: 12 jul.2011.

- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v.11, n.2, p.327-345, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em 2 abr. 2013.
- GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n.2, p., jul-dez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mai 2012.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.106, p.63-85, jan./abr., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em 6 jun. 2012.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo:Atlas, 1999.
- GLESER, R. Tempo e História. **Rev. Ciência & Cultura**, São Paulo, v.54, n.2, p.23-24, out./dez. 2002.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 1992.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 2007, p.31-61.
- HUBERMAN, M.; FLODEN, R.M. Teachers' professional lives: the state of the art. **International Journal of Educational Research**, cidade, v.13, n.4, p.455-466, 1989. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883035589900402>>. Acesso em 27 jul. 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 08, ago. 1998 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2012.
- LEONARD, A. **A história das coisas**. [Documentário produzido em 2008]. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>>. Acesso em 12 de setembro de 2013.
- LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 3ª Ed.rev.amp. São Paulo: Atlas, 2000.
- NARODOWSKI, M. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos, à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun.,1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2012.cesso em: 27 jun. 2012.

PATTO, M.H.S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p.119-141, set./out., 1993. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>>. Acesso em: 12 jul 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.

TEIXEIRA, I.A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.99, p-426-443, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>. Acesso em 1 jul. 2012.

TEIXEIRA, I.A. de C.; ALVARENGA, C.F. Fios e tramas do tempo na vida das professoras : narrativas de mestras de escolas rurais e urbanas. **Rev.Educação em foco**, Juiz de Fora, v.12, n.11, p.47-63, mar./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/Fiod-e-tramas-do-tempo-na-vida-dos.pdf>>. Acesso em: 2 abr.2013.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VIDAL, D.G.; FARIA F^o., L.M. **As lentes da história**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIRILIO, P. Velocidade e política. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

VIRILIO, P. Minha língua estrangeira é a velocidade, é a aceleração do real. In: **Le Monde Diplomatique – Brasil**, Ano 4, n.47, p.65-66, junho, 2011. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=2972>>. Acesso em 9 maio 2012.

Anexo

Questionário

1. Formação?
2. Instituição em que se formou?
3. Tempo de magistério?
4. O que mais gosta no magistério?
5. Como usa o tempo em sala de aula e fora dela? Faça suas considerações a esse respeito.
6. Considera suficiente o tempo que tem para se trabalhar em sala, ou leva muito trabalho pra casa?
7. Descreva uma atividade: Fale sobre o tempo que levou para realizá-la, quais os critérios de tempo, como é o tempo de cada aluno, se isso influencia, e o que mais quiser acrescentar?
8. Como se programa em relação a polivalência e a burocracia?
9. Sobra tempo para fazer algo prazeroso, ou que ache importante? Algo que não esteja no calendário?