

O tempo: implicações no âmbito da escola e do trabalho docente

*Elisabeth Caldeira Villela**

*Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da Silva***

Resumo

Este texto examina as implicações entre as formas de organização temporal no âmbito da escola e do trabalho docente, considerando, neste caso, as configurações atuais que o trabalho apresenta em suas relações com os processos regulacionais presentes no campo da educação. A análise deste estudo consiste nas estruturas formais institucionalizadas e em relação à maneira como o próprio tempo é construído e interpretado no mundo social e no trabalho docente, bem como os ritmos cotidianos dos professores, próprios às temporalidades da docência. De modo a cumprir as novas expectativas e pressões da pós-modernidade enquanto fenômeno social, o papel do professor assume novos contornos, com inovações múltiplas no contexto das mudanças. Parte-se da compreensão de que o tempo expressa uma rede de configurações sociais na medida em que o fenômeno da intensificação alcança visibilidade ao reforçar a compressão do tempo. Com efeito, levam-se em conta a complexi-

dade e peculiaridades da ação docente perante a profusão de exigências que afetam os professores, não só na esfera microsocial do trabalho e de suas relações interpessoais, mas na ampla gama de fatores constituintes da cultura organizacional e social do contexto em que o sujeito exerce sua atividade profissional. Portanto, compreender as interfaces e condicionantes das estruturas temporais que têm resultado no processo de intensificação do trabalho docente, a ampliação do seu raio de ação e as conseqüências dessa relação para os professores configura-se no escopo deste artigo.

Palavras-chave: Tempo. Trabalho docente. Intensificação. Mudança.

* Doutora em Educação na área de Desenvolvimento Humano e Educação - (PUCRS) e professora Titular de graduação e pós-graduação da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: caldeira@univali.br

** Mestranda no Programa Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: soniasmaniotto@yahoo.com.br

Introdução

Pós-modernidade: o professor e o seu trabalho no contexto da mudança

As profundas transformações sociais, culturais, econômicas e políticas no cenário atual, tanto no âmbito global como no local, incidem fortemente na escola, provocando alterações e rupturas nas relações sociais e de trabalho, na gestão escolar, na concepção de educação e de educador, na organização do trabalho docente e nas interações pessoais que se estabelecem. Esse movimento tem sido evocado nos sistemas escolares e, especialmente, no trabalho dos professores. Nessa perspectiva, Hargreaves (1998) adverte que as escolas e os professores estão cada vez mais sendo afetados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno, indefinidamente aberto, complexo e acelerado.

Nos últimos anos, muitas questões foram impostas pela nova organização do trabalho. Para Esteve (1999), são crescentes as responsabilidades que se projetam sobre os educadores coincidindo com um processo histórico de rápidas transformações no contexto social, o qual se traduz em constante modificação no papel do professor.

Trata-se, portanto, de uma sociedade aprendente, que, como a vida, se flexibiliza, se adapta e cria. Já afirmava Heráclito de Efésio, filósofo grego pré-socrático, que “o único fato permanente é a mudança”. No processo

histórico de forjamento das pessoas há intervenções educativas que constituem a prática social educativa.

As mudanças produzidas nas formas culturais de vida, entre elas as mudanças no sistema capitalista, que hoje se apresenta globalizado, trazem importantes configurações aos territórios e tempos escolares. A idéia de necessidade de mudança no contexto de trabalho do professor encontra-se no fato de que as estruturas básicas da escolarização se estabeleceram em outros tempos, com fins anacrônicos, ao passo que a sociedade muda para uma era pós-industrial, pós-moderna.

Atualmente, a sociedade, caracterizada por uma ideologia de gestão, exige atributos de mobilidade e flexibilidade, além de suscitar implacavelmente um processo de precarização, fazendo com que a pobreza caminhe paralela com a marginalização. Esse fenômeno possui tendências e efeitos que são contestados ativamente por aqueles que mantêm as estruturas, os paradigmas e as formas modernas de controle em função dos benefícios.

Nessa perspectiva, hoje os potenciais de evolução já não se assentam apenas num crescimento dos conhecimentos científicos e técnicos, mas também nas pessoas. Segundo Pourtois e Desmet (1999), “o homem pós-moderno deve encontrar em si mesmo seu próprio sentido; aprender a assumir um mundo contingente, indefinidamente aberto, indeterminável, pois inelutavelmente complexo e inseguro; deve, ainda, gerenciar as incertezas e a imprevisibilidade”.

Na educação, os currículos e programas decretados são criticados pelos defensores de uma aprendizagem fundamentada nos processos e que reconhece a incerteza do conhecimento. Em face dessa considerável oposição, as estruturas e os processos pós-modernos não se dão naturalmente. Esta luta idiossincrática nos faz pensar que o sentido da pós-modernidade não é algo a ser reconhecido, mas algo a se construir e a se contestar.

O “pós-modernismo” em sua gênese significou o apagamento da fronteira entre a alta cultura e a cultura de massa. Todos os tipos de movimentos artísticos, políticos e sociais encontraram vozes, contra ou a favor. Já presenciemos ou participamos de vários movimentos centrados na saúde, forma física, antitabagismo, revolução sexual, ecologia e tantos outros, que é desnecessário enumerar. Testemunhamos a revolução na moda, na qual o “bom gosto” ou o “mau gosto” torna-se difícil conceituar. Testemunhamos e nos manifestamos em movimentos de paz, antinucleares e, muito mais, pela mudança educacional.

Para Bauman (2005, p. 25), “[...] a questão agora é a indefinição (e com muita frequência o irrealismo) dos fins – que se desvanecem e dissolvem mais depressa que o tempo necessário para atingi-los, são indeterminados, não confiáveis e comumente vistos como indignos de compromisso e dedicação externos”. Assim, para Pallares-Burke (2003, p. 5), a pós-modernidade significa modernidade sem ilusões, pois a sociedade de agora está sempre a

desmontar a realidade anterior: “Tudo está, agora, sempre a ser permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de nenhuma permanência”. Ainda para Bauman (2005, p. 120), “[...] nada no mundo se destina a permanecer, muito menos para sempre [...] nenhum compromisso dura o bastante para alcançar o ponto sem retorno. Todas as coisas, nascidas ou feitas, humanas ou não, são até segunda ordem dispensáveis”.

Nesse movimento, coloca-se, não como *slogan* de rebelião, mas como questionamento: Qual o lugar que os professores ocupam nesse processo de mudança? Quais as perspectivas no processo de desenvolvimento profissional dos professores para acompanhar as inovações? Que práticas pedagógicas podem responder às pretensões pós-modernas?

Como fenômeno social, a pós-modernidade oferece uma nova arena, com base na oportunidade e ou sujeição. Pode-se afirmar que seu sentido é algo a ser contestado, construído, reconhecido. Nesse contexto, a pós-modernidade, para Hargreaves (1998, p. 47), “[...] é constituída por um conjunto de tendências sociais, econômicas, políticas e culturais que podem variar com o tempo histórico e com os espaços geográficos. Essas tendências são poderosas e influentes, mas não são inelutáveis nem irresistíveis”.

A estrutura social é tecida pelas interações humanas com avanços e recuos, caracterizando-se, simultaneamente, potentes ou improváveis. Nesse quadro, confrontam-se as famílias, os professores, os responsáveis políticos,

os empresários, os representantes de entidades etc., o mesmo se aplica no direito ao trabalho e às oportunidades criadas ou ofertadas. A oferta de emprego, as formas de trabalho e o perfil do profissional estão, no momento, redefinidos em escala mundial pela modernização tecnológica e gerencial e pelo ordenamento econômico. São exigências e transformações impostas no mundo do trabalho e na educação. Nesse sentido, os programas de desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com Hargreaves (1998, p. 48), “[...] se fundam na realidade local ou na escola e são postergados em favor da formação profissional ao nível do sistema global”. Portanto, as estruturas e os processos pós-modernos não ocorrem “naturalmente”. Pelo contrário, desenvolvem-se, em face de uma considerável oposição.

É nesse sentido que os educadores podem analisar mais de perto as implicações e as possibilidades inovadoras da profissão docente. Essa considerável oposição pode ser vista, por um lado, como forma de resistência, como desconstrução de ideologias dominantes e, por outro lado, como possibilidade de promoção de currículos pós-modernos na defesa de organizações aprendentes e que se caracterizam por redes, alianças, tarefas, projetos, em vez de papéis e responsabilidades atribuídos com base no critério da função e regulados por supervisão hierárquica.

Se as lutas e as forças burocráticas da modernidade ainda estão presentes, os significados da pós-modernidade apresentam a complexidade do traba-

lho na organização social e, dessa forma, já está colocado o desafio para a reconstrução e a redefinição do trabalho dos professores no desenvolvimento de estruturas e processos mais flexíveis, capazes de lidar eficazmente com a inovação e a mudança acelerada.

Dessa forma, a condição da pós-modernidade está sujeita ao que Giddens (1990) denomina a dualidade da estrutura. Esta dualidade se refere à complexidade da interação humana pelas suas possibilidades e probabilidades. Em qualquer condição social, o princípio genérico da dualidade da estrutura sinaliza a existência da potencialidade enquanto quadro de ação dos sujeitos para a mudança e da precariedade pela dependência da ação. Neste sentido, a reflexão sobre a pós-modernidade trata de alertar os educadores para as oportunidades de mudança, que já estão postas na condição social.

Hargreaves (1998) explora sete dimensões da pós-modernidade que afetam o contexto do trabalho dos professores e que interferem de uma maneira profunda e significativa na educação e no ensino. Essas dimensões, conforme o autor, revelam a complexidade e a fragilidade do próprio processo de mudança:

- a) a flexibilidade ocupacional e a complexidade organizacional;
- b) a dúvida e a insegurança nacionais instaladas pela globalização;
- c) a incerteza moral e científica;
- d) a fluidez organizacional;
- e) a ansiedade pessoal;
- f) a sofisticação e a complexidade tecnológica;

g) a compressão do tempo e do espaço: o desafio consiste na redefinição do trabalho dos professores com estruturas e processos mais flexíveis e com melhores resultados, evitando a sobrecarga intolerável.

Esses temas relacionados com o tempo como uma dimensão fundamental de constrangimento objetivo e opressivo pelas expressões “não tenho tempo”, “não há tempo suficiente” encontram-se subjetivamente definidos na estruturação do trabalho docente. Tal como lembra Pinto (2001), as pessoas vivem profundamente afetadas pela velocidade dos seus ritmos de trabalho e pela necessidade de trégua, e essa tensão, por sua vez, vai repercutir em todos os gestos da vida. Numerosos atos necessários ao estabelecimento de relações humanas vão, assim, ser marcadas pela mesma precipitação, pela mesma urgência.

A instituição escolar, segundo o autor, é uma construção social destinada à aprendizagem e à socialização das futuras gerações pela transformação da cultura e das tradições que se devem preservar. O evoluir dos tempos pode, no entanto, alterar esta concepção, reforçá-la ou enfraquecê-la, de acordo com diferentes ideologias, outras concepções ou novas políticas que tenham emergido. Por conseguinte, a escola não pode ser totalmente autônoma nas decisões; antes, estará sempre submetida à dinâmica das exigências sociais.

Sobre a definição de tempo

Talvez um dos maiores problemas nas discussões sobre o tempo seja o uso rotineiro de sua noção, a qual oculta grandes questões não resolvidas, que se escondem por trás das grandes inquietações do homem sobre sua origem e sua finitude. Segundo Elias (1998), a noção de tempo utilizada na humanidade até poucos séculos atrás servia para determinar, de acordo com o antes e o depois, processos variados de experiências sociais. Era a cronologia centrada no homem, e suas ações respondiam às necessidades humanas, à hora da reza, do discurso, da plantação. Assim, o tempo tinha o caráter de uma instância reguladora dos acontecimentos sociais, de uma modalidade da experiência humana.

Os homens da sociedade atual, ainda conforme este autor, parecem esquecer que a humanidade precisou aprender, sistematizar e dominar o tempo, e, agora, necessitam de um processo longo para compreender esse complexo simbólico, isto é, para saber ler e interpretar esse sistema simbólico dos relógios e calendários para adaptar-se a ele, além de ajustar sua sensibilidade e seu comportamento às regras por ele impostas. O autor acrescenta, ainda, que o tempo constitui um elemento imprescindível na coordenação e integração das relações sociais, uma vez que o número de atividades na atualidade é mais intenso e em redes cada vez mais complexas, reguladas pelos imperativos homogêneos e quantitativos dos relógios. As exigências temporais pos-

tulam ritmos acelerados e parece que a preocupação constante com o tempo defronta-se com uma vida em que tudo depende do compasso do relógio, desencadeando uma dependência cada vez maior de tempo.

As reflexões sobre a categoria tempo têm despertado ultimamente o interesse de vários setores, desde os acadêmicos até aqueles preocupados em explicar a problemática do tempo relacionado à vida cotidiana. Certamente, a preocupação com o tempo não é recente para o homem, remontando à filosofia antiga, desde os hebreus passando pelos gregos, pela filosofia cristã, pela filosofia moderna até os dias atuais.

A teoria científica e filosófica do tempo tem sido objeto de reflexões por muitos cientistas e filósofos. No entanto, o que mais tem se manifestado como campo de interesse atualmente, por amplos setores, é o modo como o tempo está sendo vivido no atual momento histórico (que constituiriam os elementos culturais e sociais do conceito de tempo).

Essas considerações iniciais têm como propósito apenas enfatizar a importância da discussão sobre a categoria tempo para a construção do conhecimento histórico e para a compreensão da historicidade humana.

Para Pinto (2001), ninguém é capaz de falar de sua vida, de seus receios e desejos, sem se referir imediatamente ao tempo. As indicações cronológicas tornam-nos inteligíveis e compreensíveis. O tempo existe como processos específicos construídos historicamente.

O tempo “atemporal”, segundo este autor, refere-se a um tempo múltiplo, relativo e subjetivo, que as sociedades foram imprimindo como uma estrutura complexa e plural. Empregamos como meio de adaptação ou regulação: tempos em que nos socializamos, expressamos e integramos com o pensamento e a vida; tempos aos quais devemos uma boa parte dos itinerários pessoais e das vivências compartilhadas; tempos, enfim, que atribuem significados às identidades-diversidades que transitam em tempos segundo os quais se projetam modas e modos de se ser-estar socialmente.

Constituição do tempo escolar

O tempo representa um registro fundamental para a educação como afirma Savater (1997, apud PINTO, 2001). Mais do que nascer para o mundo, para um tempo ou para a aprendizagem, nascemos para uma certa consciência temporal, de alguma forma, porque educar implica transgredir a flecha do tempo e atuar nos compassos de um contratempo, em cujas agendas e cronogramas se acomodam as práticas pedagógicas, legitimando-se como realidade e projeto. Daí decorre que a idéia de tempo guarda em si faces contraditórias, por um lado, tanto de um tempo abstrato, heterogêneo e infinito, quanto de um tempo concreto, homogêneo, contínuo e regular.

O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural. Há os tempos institucionais

lizados, dentre os quais se encontra o tempo escolar. As configurações de tempo apresentam certa uniformidade e repetição para a organização de nossas rotinas diárias. Configuram, ainda, um ritmo também linear, imbricados não somente nos tempos da escola, mas nos tempos da família e em outros tempos, em que se destacam os períodos diários, no compasso dos professores, nas suas idas e vindas, da casa para o trabalho, de uma escola para outra e, destas, de volta à casa.

O ritmo do tempo escolar é singular, pois divide os períodos, define as durações e o encadeamento das atividades escolares, enfim, delimita o tempo das horas-aula, dos intervalos, do início e final de semanas, dos bimestres.

Os tempos escolares são reafirmados a cada início de ano letivo na organização das turmas de alunos, na distribuição das séries nas respectivas turmas, na designação das classes pelos professores, no tempo e forma de distribuição da merenda e do recreio, organização das entradas e saídas dos alunos etc. Configuram, tencionam, revelam e desvelam as cadências escolares e os ritmos docentes inscritos nas ações e interações sociais, conformando estilos de vida e modos de ser constituintes do processo identitário da condição professor.

Diferentemente de outros tempos, o tempo escolar passou por diferentes configurações e significados em que a mudança parece inevitável, deslocando-nos para territórios e tempos mais fluidos, os quais permitem a

reconstrução e desconstrução dos paradigmas tributários do pensamento moderno na trajetória docente.

Do ponto de vista de Hargreaves (1998), as formas de decisão apontam para caminhos mais cooperativos. Hoje em dia, a cooperação é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea. Assim, considera-se o tempo uma categoria de análise imprescindível no contexto das mudanças rápidas e na maior capacidade de resposta e de produtividade na tomada de decisões e na solução de problemas por parte das organizações pós-modernas.

A intensificação: alguns indicadores

Diante das tensões e dilemas que operam sobre o desenvolvimento profissional, cada vez mais se intensificam as pressões e expectativas sobre o trabalho dos professores, que, segundo Hargreaves (1998), dificultam o empenho no esforço de inovação e de reflexão sobre os próprios propósitos e progressos individuais. Provocam, ainda, a perda de orientação e de perspectiva. Os professores ainda experimentam uma sensação de intolerável culpabilidade e trabalho intensificado.

A intensificação representa uma das formas mais tangíveis das quais os privilégios de trabalho dos empregados instituídos sofrem uma erosão. Do ponto de vista de Larson (apud HARGREAVES, 1998, p. 132-133), a intensificação, portanto, “[...] repre-

senta uma quebra na orientação para o lazer esperado por muitos trabalhadores, [...] compele a redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho”. Conduz, ainda, à restrição do tempo para o aperfeiçoamento e atualização profissional; cria uma sobrecarga crônica e inflexível; provoca reduções na qualidade dos serviços; conduz a uma diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade.

Ao que tudo indica, o trabalho dos professores nunca passou por um processo de intensificação tão visível quanto atualmente. Além das funções habituais que são prescritas a este trabalho, gradativamente outras funções passaram a ser incorporadas, contribuindo para o excesso de funções estabelecidas e do tempo despendido com o trabalho que extrapola os limites da sala de aula, do cansaço físico e mental acumulado e do conseqüente aumento da carga de trabalho. Pinto (2001, p. 34) defende que, “quanto maior é o número de atividades encaixadas entre dois momentos de tempo físico, menor é a distância percebida entre eles, maior é a sensação de escassez de tempo”. Dessa forma, a passagem do tempo provoca mais estresse, mais ansiedade e mais tensão.

Em suas pesquisas, ao lançar o olhar mais atento sobre os esforços de reestruturação do trabalho docente no tocante às estruturas básicas do ensino e da escolaridade, Hargreaves (1998) constata que os professores estão sobrecarregados, experimentam sentimentos intoleráveis de cul-

pabilidade; o trabalho intensifica-se e são pressionados impiedosamente por razões de tempo. Cada vez mais elementos são adicionados às estruturas e responsabilidades existentes; pouco lhes é retirado e menos ainda é completamente reestruturado, perante as novas expectativas e exigências que recaem sobre a docência. Portanto, do ponto de vista do autor, questões mais específicas, como

[...] a intensificação reduz o tempo de relaxamento durante o dia de trabalho; conduz a uma falta de tempo para o aperfeiçoamento e atualização profissional; cria uma sobrecarga crônica e persistente; provoca reduções na qualidade do serviço; conduz a uma diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade, a qual procura ultrapassar a escassez de pessoal (HARGREAVES, 1998, p. 133).

Apple (1995), por sua vez, compreende que a intensificação do tempo é particularmente tratada no nível do trabalho pedagógico dos professores, isto é, a intensificação torna-se evidente no currículo escolar na medida em que este currículo tem por base, nos objetivos comportamentais, uma avaliação de mensuração de rendimentos e verificação do nível de habilidades, conduzindo, desse modo, a uma proliferação de arranjos administrativos e à eliminação das oportunidades para realizar um trabalho mais imaginativo e criativo.

Salienta ainda Hargreaves (1998, p. 133) um efeito particular que a intensificação exerce sobre o sentido e a qualidade do trabalho dos docentes:

[...] a redução do tempo e das oportunidades que dispõem para demonstrarem cuidado, ligação e afeto pelos alunos, devido à sua preocupação com as tarefas administrativas e de avaliação [...]. A intensificação tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo [...], como a falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o que tem aumentado ao longo do tempo.

Nesse sentido, os professores vêem-se diante da intensificação, que os força a dominar novos saberes no exercício de suas funções, tais como uma pedagogia em forma de projetos, interdisciplinaridade, transversalidade dos currículos, avaliações descritivas por competências, enfim, os trabalhadores docentes sentem-se obrigados a atender às novas “ordens” pedagógicas e administrativas.

Entretanto, Apple (1995) faz notar que nem sempre os professores reagem com passividade. Sutilmente, criam formas de resistência a esses dispositivos de controle nas práticas cotidianas desenvolvidas no interior da escola, isto é, as formas de controle sobre o ensino escolar acabam esbarrando na subjetividade dos professores, pois muitas de suas tarefas e decisões dependem de sua própria exigência docente (prática), e esta muitas vezes prescinde de uma formação acadêmica ou de um corpo técnico sistematicamente estruturado.

As responsabilidades dos professores são cada vez maiores, e os seus papéis, mais difusos, o que, por sua

vez, interfere no significado da própria docência e em relação a sua importância frente à sociedade, a qual muitas vezes é contestada. “[...] espera-se que respondam a maiores pressões e se adaptem às inovações múltiplas, em condições que são, na melhor das hipóteses, estáveis e, na pior delas, deterioradas” (HARGREAVES, 1998, p. 132).

Essa é uma condição que imprime aos docentes a necessidade de colaborar com “boa vontade” na sua própria exploração, à medida que vai lhes sendo exigido gradativamente mais esforço, à parte de seu interesse e, muitas vezes, de sua carga horária.

No atual modelo de organização social do trabalho, muitas são as atribuições e exigências impostas aos professores, que acabam por assumir várias jornadas, reduzindo seu tempo em razão do excesso de atividades. Isso significa que o esforço da profissão neste contexto complexo aponta um contingente de profissionais que começam a demonstrar sinais visíveis de esgotamento.

Nessa perspectiva, Esteve (1995) adverte sobre as tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando se vêem obrigados a uma mudança excessiva. Para o autor, o professor que resiste às mudanças procurando manter o papel de modelo social tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar. Essa expressão, de acordo com Esteve (1999), tem sido usada para designar os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a

personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência. É, portanto, o termo que tem nomeado o complexo processo no qual professores expressam suas marcas subjetivas e corporais produzidas no processo de trabalho, suportado à custa de desgaste e sofrimento.

Considerações finais

A organização do tempo no trabalho docente tem legitimado rotinas combinando subordinação e intensificação de tarefas. Isso remete à compreensão de que o tempo da instituição escolar é um tempo cronológico. Muitas vezes “divorciada da realidade”, todos exigem da escola mudanças profundas, mas esta continua a impor-se e a legitimar-se segundo um modelo de organização secular imutável e uniforme.

O tempo concebido pelo professor representa mais do que um ajustamento administrativo ou de melhoramento de insumos: trata-se de uma questão permeada de implicações micropolíticas. O tempo também possui uma dimensão subjetiva, como produto de definições e de tomadas de decisão, pois as estruturas temporais são produto da ação humana, embora, uma vez estabelecidas, forneçam um contexto para tal ação.

Administrar mudanças solicitadas pela sociedade passou a ser um dos desafios colocados ao trabalho docente e à escola. Como instituição do corpo social, a escola efetiva sua

relação no sistema social-dinâmico, desaparecendo a visão “natural” de desenvolvimento, embora a concepção de racionalidade, ainda instrumental, permaneça incorporada no trabalho docente. O professor, ao se submeter a um contingente cada vez mais elevado de exigências em uma medida menor de tempo, desenvolve conseqüências individuais e organizacionais, traduzidas no fenômeno denominado “intensificação” *do e no* trabalho docente.

Tais mudanças exigem, muitas vezes, novos critérios, novos procedimentos e novas formas de regulação e distribuição do tempo do professor, que, por sua vez, acabam repercutindo diretamente no processo de organização do seu trabalho, em especial, e no âmbito da escola em geral.

O envolvimento dos professores no processo de mudanças na perspectiva contemporânea deve ultrapassar a aquisição de conhecimentos curriculares. Trata-se de uma conversão curricular, institucional e subjetiva, especialmente na dimensão cultural, técnica e ética. Como narrativas e ações figurativas, a mudança mantém-se superficial e não tem atingido o cerne da questão.

Nesse contexto, essas mudanças representam a intensificação cada vez mais evidente, gerando a sobrecarga intolerável, em razão dos novos processos produtivos no ambiente de trabalho dos professores, forçando-os a desencadear alternativas para responder a pretensões pós-modernas. Nessa perspectiva, consideram-se ainda as condições extremamente extenuan-

tes de trabalho nas quais o professor se insere, causando-lhe mal-estar e insatisfação.

Ao que tudo indica, os professores vêm-se diante da complexidade, característica da condição pós-moderna, que os força a dominar novos saberes e a conciliar o tempo, atendendo às novas demandas sociais para melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho. Espera-se que a própria sociedade não permaneça incólume à jornada do trabalho do professor e às tensões geradas pela superposição de tarefas, que desarticula muitas vezes seu tempo pessoal e profissional, reconhecendo o campo de tensão gerado pelas estruturas temporais no âmbito do trabalho e da escola, o qual tem invadido, inevitavelmente, sua vida privada, costurando-se numa fina e delicada trama.

Outrossim, a análise efetuada possibilita refletir sobre novos caminhos diante dos desafios com que os professores e as escolas são confrontados e à profusão de exigências que lhes são postas hoje. Aos professores é necessário uma reorientação das estruturas temporais para incluir novas formas de distribuição e uma nova relação de tempo perante as alterações profundas no funcionamento da escola, nos sentidos da educação, do educador e da organização docente, que atravessam, caracterizam, alteram os tempos de escola e outros tempos.

Abstract

Time: implications in the scope of school and teaching practice

This text examines the implications between the forms of secular organization in the scope of the school and the teaching work, considering in this in case that, the current configurations that the work presents in its relations with the regulational processes gifts in the field of the education. The analysis of this study consists of the institutionalized formal structures and relation to the way as the proper time is constructed and interpreted in the social world and the teaching work, as well as the daily rhythms of the professors, proper to the temporalities of the docência. In order to fulfill to the new expectations and pressures of after-modernity while social phenomenon, the paper of the professor assumes new contours with multiple innovations in the context of the changes. It has been broken of the understanding of that the express time a net of social configurations in the measure where the phenomenon of the intensification reaches visibility when strengthening the compression of the time. With effect, one not only takes in account the complexity and peculiarities of the teaching action before the profusion of requirements that affect the professors, in the microsocial sphere of the work and of its interpersonal relations, but in the ample gamma of constituent factors of the organizational and social culture of the context where the citizen exerts its professional activity. Therefore, to understand the interfaces and condicionantes of the secular structures that have resulted in the process of intensification of the teaching work; magnifying of its radius of action and the consequences of this relation for the professors configures the target of this article.

Key word: Time. Teaching work. Intensification. Change.

Referências

- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARLOTTO, M. S. Burnout e o trabalho docente. Revista Eletrônica *InterAção Psy*, ano 1, n. 1, ago. 2003.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995.
- _____. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999.
- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- HALL, E. *A dança da vida*. Lisboa: Relógio d'Água, 1996.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- PALLARES-BURKE, M. A sociedade líquida. *Folha de São Paulo*, São Paulo: 19 out. 2003. Mais! p. 4.
- POURTOIS, J. I.; DESMET, H. *A educação pós-moderna*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1999.
- PINTO, J. M. S. *O tempo e a aprendizagem: subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

Recebido em maio e aprovado em junho de 2007.