

As interferências da contemporaneidade no trabalho docente

Elisabeth Caldeira Villela

Resumo

Aborda a maneira como os professores, nos últimos anos, procuram reestruturar seu trabalho docente, na tentativa de corresponder às expectativas e pressões da condição social contemporânea. Destaca algumas dimensões, tais como: a flexibilidade ocupacional e a complexidade organizacional; a dúvida e a insegurança nacionais instaladas pela globalização; a incerteza moral e científica; a fluidez organizacional; a ansiedade pessoal; a sofisticação e a complexidade tecnológica; e a compressão do tempo e do espaço. Essas questões interferem no trabalho docente marcado por des-construções e dissoluções e conduzem dúvidas e questionamentos. Apesar da tentativa de mudança educativa se tornar um discurso dominante, a questão não é assim tão simples, pois pode-se dizer que o trabalho docente se torna mais intenso à medida que assume novos requisitos sobre as condições, a natureza e a organização do ensino. Trata-se realmente de um grande desafio.

Palavras-chave: trabalho docente; contemporaneidade; tentativa de mudança.

Abstract

Interferences of contemporaneity within teaching

This article addresses the way in which teachers, in recent years, have sought to restructure their teaching practice, in an attempt to live up to the expectations and pressures of contemporary society. It highlights some dimensions, such as: occupational flexibility and organizational complexity, national doubts and insecurities brought by globalization, moral and scientific uncertainty, organizational fluidity, personal anxieties, the sophistication and complexity of technology, and the compression of time and distance. These issues interfere in the teaching practice, which is marked by deconstructions and dissolutions, and lead to doubts and questionings. Despite the attempts to make educational change a dominant discourse, the issue is not so simple, as it can be said that teaching practice becomes more intense as it takes on new requirements concerning the conditions, nature and organization of education. This is the great challenge.

Keywords: teaching practice, contemporaneity, attempt to change.

Introdução

Os esforços de reestruturação do ensino e a adoção de novas práticas pedagógicas no trabalho docente têm se mostrado uma tentativa de promover um processo de mudança educativa. A maneira como as gerações do futuro estão sendo formadas sempre originou transtorno moral nos momentos de crise econômica, especialmente nos tempos atuais de competitividade global. Olhar as coisas de outra forma, a fim de considerar novas perspectivas, pode ajudar-nos a adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação aos desafios postos no trabalho docente, sendo que a ação educativa resulta de um conjunto de objetivos que procedem de opções culturais ideológicas.

Atualmente, a sociedade, caracterizada por uma ideologia de gestão – no sentido de encaminhar processos e obter resultados –, tem exigido qualidades de mobilidade e flexibilidade e suscitado implacavelmente um processo de desinserção social, fazendo que a pobreza caminhe paralela com a marginalização. Este fenômeno possui tendências e efeitos, numa luta social para manter estruturas, paradigmas e formas de controle.

Na educação, os currículos decretados são criticados pelos defensores de uma aprendizagem processual 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 a condição da pós-modernidade não é algo a ser reconhecido, mas a se construir e a se contestar.

Embora a idéia de *pós-modernismo* tenha surgido no mundo hispânico pela primeira vez na década de 1930, foi o filósofo francês Jean-François Lyotard que expandiu o uso do conceito, com a obra *A condição pós-moderna*, em 1979. Como teoria social, sobretudo na França, a condição social da pós-modernidade nasceu em 1968. Sua criação deu-se principalmente pela desilusão com a própria percepção do mundo. Em sua gênese, significou o apagamento da fronteira entre alta cultura e a cultura de massa. Todos os tipos de movimentos artísticos, políticos e sociais encontraram vozes, centrados na saúde, forma física, antitabagismo, revolução sexual, ecologia e tantos outros – desnecessário enumerá-los. Testemunhamos a revolução na moda, na qual o "bom gosto" ou o "mau gosto" tornam-se difícil conceituar. Neste quadro, ressaltamos os movimentos de paz, os antinucleares e a mudança educacional.

Para Zygmunt Bauman (apud Pallares-Burke, 2003, p. 5), a pós-modernidade significa modernidade sem ilusões. A sociedade de agora está sempre a desmontar a realidade anterior e "não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sempre a ser permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de nenhuma permanência". 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 e dispensáveis."

Neste contexto, pode-se questionar: Qual o lugar que os professores ocupam num processo de mudança educativa? Quais as perspectivas no processo de desenvolvimento profissional dos professores para acompanhar as inovações? Que práticas pedagógicas podem responder pretensões pós-modernas?

Para tanto, tecer um fio conceitual que contextualize o agir educativo neste conjunto de necessidades/dimensões de ordem cognitiva, afetiva, social, ética e técnica, e considerando o devaneio da racionalidade moderna, implica considerar o paradigma interativo pedagógico proposto por Pourtois e Desmet (1997, p. 13):

De salientar, igualmente, que as interações entre os diversos microssistemas educativos (ou seja, o mesossistema) não podem estar ausentes da nossa reflexão. Assim, por exemplo, não podemos abstrair-nos dos laços que unem a família à escola, sobretudo pelo fato da relação face aos saberes escolares se enraizar na atitude familiar.

Embora exista um amplo fortalecimento na formação dos professores, na reflexão crítica e no empenho para formação continuada, tem-se intensificado o trabalho dos professores no espaço microssistema de âmbito escolar, com pouca integração com a comunidade, apesar das pressas políticas de engendrar reformas.

Muitas das reivindicações dos docentes têm sido largamente negligenciadas e, muitas vezes, suas opiniões anuladas e preocupações postas de lado. Sua atuação tem-se apresentado por demais fragilizada para compartilhar nos

rumos complexos entre a modernidade e a pós-modernidade. Ainda, as versões da realidade às quais se dá voz são selecionadas a partir de base pragmática e não por princípios da procura da verdade ou do comprometimento de desencadear melhorias, mas sim por interesses políticos e éticos particulares, cortejando o dogmatismo ideológico.

A complexidade do pensamento pós-moderno e suas implicações na educação

Como fenômeno social, a pós-modernidade ou condição pós-moderna representa a complexidade da vida contemporânea, com suas características econômicas, sociais e políticas. Pela incerteza do conhecimento dogmático e por concepções de aprendizagem que enfatizam o processo, proclama-se no âmbito educacional a rejeição de currículos fechados e decretados.

Como afirmam Giddens (1993) e Hargreaves (1998), a pós-modernidade é constituída de um conjunto de tendências culturais, políticas e econômicas, poderosas e influentes, que podem variar com tempo histórico e com espaços geográficos. A estrutura social, tecida por interações humanas com avanços e retrocessos, pode se caracterizar, simultaneamente, potente e muitas vezes precária. Neste quadro confrontam-se as famílias, os professores, os responsáveis políticos, os empresários, os representantes de entidades, etc., e o mesmo se aplica no direito ao trabalho e às oportunidades criadas ou ofertadas. As ofertas de empregos, 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.

Neste sentido, Hargreaves (1998, p. 48) coloca:

Os programas de desenvolvimento profissional dos professores que se fundam na realidade local ou na escola são preteridos em favor da formação profissional ao nível do sistema global. Portanto, as estruturas e os processos pós-modernos não ocorrem 'naturalmente'. Pelo contrário, têm muitas vezes de ser afirmados, em face de uma considerável oposição.

Esta 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 que aprendem 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.

À medida que o desenvolvimento moderno e as forças burocráticas descobrem suas debilidades e insuficiências, o trabalho docente, na sua cientificidade, se vê diante da complexidade de redefinir seu papel educativo. Isto não significa negar a importância da razão tão defendida pela modernidade ou chegar ao extremo de decretar o fim das concepções teóricas. É inviável negar a ciência e tanto inútil, do ponto de vista prático, negar o conhecimento. A este respeito, já dizia Max Weber (apud Hargreaves, 1998, p. 47), no seu ensaio sobre a Ciência enquanto vocação:

Na ciência, cada um de nós sabe que aquilo que realizou se tornará antiquado dentro de dez, vinte, cinqüenta anos. Esse é o destino a que está condenada a ciência; é o próprio sentido do trabalho científico [...] Qualquer realização científica levanta novas questões; pede para ser ultrapassada e para ficar desatualizada. Quem quiser servir à ciência tem que se resignar a este fato [...] pois ele é o nosso destino comum, e mais, o nosso objetivo comum. Não podemos trabalhar sem ter a esperança de que os outros avancem mais do que nós próprios avançamos.

Pode-se dizer que, com esta afirmação, Weber invoca o desenvolvimento da racionalidade criativa no sistema organizativo social, tendo como eixo o indivíduo, mas que o próprio sistema social o alicia por meio de fortes condicionamentos do "mundo moderno", centrado pela eficácia nas relações de produção ou pela condição da pós-modernidade na defesa do pluralismo, da divergência e da liberdade.

Neste sentido, esta reflexão trata de alertar os educadores tanto para as oportunidades de mudança na ação educativa como, também, para os constrangimentos advindos das dimensões que refletem as dificuldades no trabalho dos professores.

As dimensões da pós-modernidade e as conseqüências postas no trabalho dos professores

Sem entrar numa análise exaustiva e crítica dos pressupostos do pensamento pós-moderno, destacamos algumas dimensões que afetam, conforme Hargreaves (1998), o contexto do trabalho dos professores, revelando a complexidade e a fragilidade do agir educativo:

- *A flexibilidade ocupacional e organizacional do trabalho docente* enfrenta a necessidade do desenvolvimento de competências e qualidades de flexibilidade para fazer face aos percalços da economia. Neste sentido, dois desafios estão postos: aplicação de novas tecnologias e relações de trabalho.

Para o docente agir em situações novas e problemáticas, as quais, com certeza, solicitar-lhe-ão ações decisórias, capacidade de iniciativa e criatividade, postura flexível, visão sistêmica e estratégica, sua formação deverá ultrapassar a fundamentação técnica e fragmentada. A concepção de docência, muitas vezes, ainda é tratada como uma atividade de natureza altruísta. Mesmo na condição de assalariados, os professores, nos seus discursos educacionais, discordam filosoficamente da concepção tecnicista da docência e da formação do indivíduo como sujeito subserviente.

Estudos de Huberman (apud Nóvoa, 1989) sobre "O ciclo de vida profissional dos professores" indicam que os professores entre 11 e 15 anos de trabalho e os próximos ao final de carreira são os que mais se identificam com a natureza altruísta da docência. Apesar de a identidade profissional do docente se encontrar bloqueada e predominantemente estruturada para um modelo voltado à instituição escolar, relativamente dependente do Estado no controle das práticas profissionais, racionalização dos estabelecimentos educacionais e remuneração dos profissionais, muitas vezes os professores

atribuem à docência um sentido "especial". O próprio espaço escolar consiste num território de permanência da identidade docente, e muitos professores abandonam a profissão por encontrarem, noutras ocupações, prestígio social e econômico que a docência não lhes proporciona. Para Loureiro (2001, p. 117), "Logo que a transação subjetiva se estabelece na base da ruptura e o não reconhecimento acontece, o resultado traduz-se numa identidade de exclusão, logo defensiva, e/ou numa identidade bloqueada."

À medida que as pressões da sociedade contemporânea se fazem presentes, o mundo do trabalho exige mudanças na forma de pensar e agir dos indivíduos para a superação dos desafios. No ensino, isto reflete no desenvolvimento de um perfil profissiográfico de docência capaz de ações integradas com outras áreas do conhecimento, com a comunidade e a sociedade de modo geral, articulando estratégias pedagógicas escolares e não-escolares.

De acordo com Pourtois e Desmet (1997, p. 35-36),

Falar de pedagogia não significa que nos centremos na escola. Nós vivemos [...] numa "sociedade pedagógica", onde uma multitude de instâncias privadas ou públicas são levadas "a fazer pedagogia". Há, evidentemente, a família e a escola, as duas instâncias tradicionais e fundamentais. Mas, hoje, as empresas, as comissões regionais e sub-regionais para o emprego, os centros de assistência social, os municípios, os ministérios abrem-se à necessidade de formar os indivíduos. Estão envolvidos setores formais e não-formais.

Requer-se uma nova educação, que seja ampla, versátil, contínua e criativa. O problema que hoje se coloca está na necessidade de as instituições educacionais formais e não-formais se preocuparem com um conjunto de competências que estão muito mais em nível da subjetividade/ intersubjetividade da atuação profissional e pessoal do que nas qualificações anteriormente prescritas pela educação convencional. A perspectiva de uma educação pós-moderna deve considerar que

A pedagogia está, pois, em todo o lado e todos os cidadãos e responsáveis políticos são parte interessada. Tudo é pedagógico. Tudo toma um sentido pedagógico. A escola já não tem o monopólio da pedagogia. Hoje, há um alargamento das fronteiras do tempo e do espaço, dentro das quais se tentou, durante muito tempo, confinar a educação (Pourtois, Desmet, 1997, p. 36).

Por conceber a racionalidade como construção dada pela e na relação sujeito e meio, este princípio relacional contrasta um sistema aberto de um sistema fechado, substituindo cada vez mais o modelo mecanicista, newtoniano, da Física pré-século 20 com visão limitada de interação. Pode-se aqui reportar à noção, proposta por Morin (2001), de que o sujeito não é uma ilusão, mas sim que o reconhecimento do sujeito pressupõe uma reorganização conceitual que rompa com o princípio determinista clássico, ainda utilizado nas ciências humanas e sociológicas. Morin (2001, p. 128) considera, portanto, a necessidade de "[...] conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades".

Um sistema fechado, denominado *mecânico*, da Física pré-século 20, com visão limitada de interação, parecia ser o mais apropriado, pois operava em condições sociais relativamente estáveis e previsíveis. Porém o mundo se transformou em um extraordinário campo dinâmico, e a entrada do século 21 marca uma nova visão social. Se concebermos o docente um organizador, avaliador e gestor dos sistemas de ensino, escolares ou não, conceituamos a qualificação profissional num conjunto de capacidades mentais e psíquicas não somente para a fluidez de produção, mas também para a comunicação, competitividade, sobrevivência e empreendedorismo.

Para Caldeira (1999, p. 5-6), "o surgimento de novas formas de serviços e produção, as quais apontam novas formas de organização do trabalho, integração de práticas e [...] padrões de gestão [...] que buscam a cooperação", nos faz questionar: Quais são os conteúdos e habilidades imprescindíveis para o professor operar num processo de descentração, beneficiando o social e não apenas o individual? Qual é o papel social da educação, nesta realidade emergente? De que forma as relações entre afetividade, motivação e aprendizagem beneficiam a construção de conhecimentos?

- *A dúvida e a insegurança nacionais* instaladas pela globalização, dadas pelo reforço das desigualdades educativas e por currículos tradicionais com excessos de conteúdos disciplinares, sobrecarga de esforço para os professores e inibição da aprendizagem organizacional (Hargreaves, 1998, p. 93).

Os movimentos de protesto contra a globalização não apenas reconhecem a complexa e plural natureza das forças que a dominam, como também idealizam a globalização democrática com trocas plurais e fronteiras igualitárias. Pode-se dizer que superação do capitalismo constituiu uma idéia ilusória, já analisada por Marx (1982) na teoria do fetichismo. E é neste enfrentamento entre capital e trabalho que as estratégias de "promoção social" e de afirmação da profissão docente do ponto de vista cultural e científico encontram-se limitadas, encerrando os professores num universo institucional sociologicamente fechado.

Neste sentido, Demo (2000, p. 79) afirma que "O mercado se aproveita da fragilidade dos professores, sobretudo do fato de que seja profissão invadida por todos os lados, mesmo por leigos, dando a entender que qualquer um pode ser professor". O que se constata é que a pedagogia defende o trabalho em redes na integração de grupos e do trabalho em equipe, mas permanece isolada, discutindo sobre a importância da educação na sociedade e na vida de cada pessoa, sem avançar significativamente para além dos muros da escola. E complementa Demo (2000, p. 93):

A pedagogia sequer descobriu ainda a marca reconstrutiva política do conhecimento, pois não consegue dialogar com o mercado e as novas forças produtivas, e em vez de algo transformador, mantém-se funcional ao sistema. É preciso, pois, modernizar a formação de professores e romper com a ingenuidade pedagógica, da qual "o mercado sabe aproveitar-se da energia desconstrutiva do conhecimento".

Mesmo se valendo das palavras de Doll (1997, p. xiii), ao afirmar que o currículo deve ser "Rico, Recursivo, Relacional e Rigoroso, sua riqueza decorrerá de seu caráter aberto e experimental. Isto tornará inúmeras áreas disponíveis para a exploração dialógica cooperativa". A pedagogia leva-nos ao centro das contradições da educação, que oscila entre dois paradigmas: ensinar conteúdos ou construir conhecimentos e desenvolver competências, ou seja, entre uma abordagem tradicional que privilegia aulas, manuais e provas conteudistas e uma abordagem voltada para a gestão do conhecimento, projetos e formação contínua, rompendo com o trabalho docente rotineiro. Afastar-se da racionalidade instrumental, da rotina e da homogeneização das práticas educativas significa, sim, adotar fundamentação metodológica e didática, mas também considerar outras áreas do saber.

Diz Nóvoa (apud Loureiro, 2001, p. 73) que:

[...] pela incapacidade do movimento da Educação Nova em dar o "salto epistemológico" que teria permitido instituir a ação pedagógica em lugar de produção científica, [...] procurou-se, através dos métodos quantitativos e experimentais das ciências do comportamento de tipo processo-produto, conferir cientificidade ao saber pedagógico.

Por isso, pode-se dizer que os desafios profissionais com que os professores se deparam cada vez mais requerem fundamentação epistemológica e metodológica, pois o fenômeno proletarização/profissionalização atualmente ocorre em qualquer profissão.

- *A incerteza moral e científica* na carência de consensos morais sobre a razão pela qual as coisas são ensinadas. O desafio, para os docentes, consiste em conceber quadros morais amplos que se estendem para além de suas escolas, abrangendo contextos da política e do debate público (Hargreaves, 1998, p. 93).

Centrar a formação docente no limite restrito das salas de aula, com pouco interesse pelo mundo em que a própria criança e sua família estão inseridas, seja no âmbito de lazer ou de trabalho, significa desconsiderar as dimensões cultural, econômica, ética, técnica e social na ação educativa. O reforço, na dimensão estritamente escolar, tem deixado os professores fragilizados ante as intensas perturbações da sociedade contemporânea com novas oportunidades de trabalho e intervenções sociais educativas.

A Unesco tem enfatizado que

[...] o ensino superior deve ficar bem informado sobre aquilo que o mundo externo espera dele, a fim de se antecipar às demandas previsíveis e responder assim à necessidade de preparar os estudantes para funções ainda indeterminadas ou para novas modalidades de emprego que lhes reserva o futuro e para contribuírem para as inovações que lhes serão demandadas pela sociedade (Conferência..., 1999, p. 314).

Porém, para sair da redoma e ser partícipe do sistema aberto é preciso renunciar às certezas da reprodução mecânica. Neste sentido, enfatizam Pourtois e Desmet (1997, p. 39): "[...] o modelo pedagógico pós-moderno deverá ser um sistema novo, complexo, tomando em conta a dimensão

afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, bem como os conflitos inerentes às questões culturais [...]".

- *A fluidez organizacional* pela necessidade da colaboração e da aprendizagem ocupacional compartilhada num contexto mais complexo. A organização do trabalho e as estruturas em "mosaico fluido" podem ser flexíveis como podem ser manipulativas (Hargreaves, 1998, p. 93). Pesquisa na área da Educação (Caldeira, 2002) constata que, ainda, as instituições escolares encontram-se, muitas vezes, estruturadas de forma positivista e fragmentada. Cada profissional, com suas funções específicas, atua isoladamente e perpetua a linearidade, reforçando o pragmatismo dominante. No discurso da mudança, os professores defendem o trabalho em equipe e as relações interativas, embora na lógica de fusões e exclusões impere uma ilusão afetiva de coesão.

Afirma Loureiro (2001, p. 138) que "Esta atitude é, no entanto, acompanhada por um sentimento de desconfiança face ao grupo, na medida em que os professores manifestam o desejo de trabalharem com colegas que partilhem das mesmas idéias e opiniões". Isto comprova que a existência de uma flexibilidade no debate de idéias divergentes é complexa, embora os professores defendam a diversidade de opiniões nas relações democráticas. Sentimentos de conformismo e comportamentos de desapego de novos ideais são reproduzidos, e conflitos não resolvidos e mantidos ano após ano colaboram na desagregação dos professores, no desajuste das condições de trabalho e em sutis lutas de poder.

- *A ansiedade pessoal*, na procura psicológica contínua e busca da autenticidade, pode refletir em conhecimento e em desenvolvimento pessoal narcisistas (Hargreaves, 1998, p. 94).

O individualismo constitui uma forma particular da cultura do ensino. Ensinar a sós continua a ser uma forma de trabalho docente. Os professores estão distribuídos em salas de aula segregadas, observando e compreendendo pouco daquilo que os colegas fazem. Por um lado, este isolamento oferece uma medida bem-vinda de privacidade, protegendo-os das interferências exteriores e, por outro lado, recebem pouco *feedback* quanto ao mérito e valor de seu trabalho.

Rosenholtz (1989) descreve a falta de um acordo claro, de uma definição comum ou de uma confiança coletiva em tecnologias partilhadas, pela organização social dos ambientes "isolados", que sutilmente gera uma qualidade psicológica de déficit individual e de desorganização pessoal. Também Hargreaves (1998, p. 189) afirma: "Tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal."

Os sentimentos de frustração e de culpa são comuns entre os professores. Hargreaves (1998) afirma que existem *armadilhas de culpa e trajetos de culpa* que colaboram no trabalho pouco compensador e improdutivo profissionalmente, resultando em esgotamento, e geradores de conseqüências indesejáveis no seu comportamento.

Dois tipos de culpa, também, são destacados no trabalho de Davies (apud Hargreaves, 1998, p. 161): *a culpa persecutória* e *a culpa depressiva*. "A *culpa persecutória* resulta do fato de se fazer algo que é proibido, ou de não se conseguir fazer algo que é esperado [...] das exigências de prestação de contas e dos controles burocráticos." No ensino, isto reforça o conteudismo e a reprodução de tarefas, inibindo a criatividade e a inovação de estratégias e métodos pedagógicos. Quanto à *culpa depressiva*, esta é provocada por situações em que os indivíduos se ignoraram ou não conseguem proteger as pessoas e defender valores que simbolizam a vida comunitária. A ética do cuidado com o outro é uma fonte significativa de culpa depressiva entre os professores, podendo assumir muitos sentidos, reforçando o trabalho docente muito mais por princípios de calor humano, de amor e de auto-estima, correndo o risco de descuidar-se do desenvolvimento cognitivo.

- *A sofisticação e a complexidade tecnológica* simulam a própria realidade num mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais, despojando a colaboração e a espontaneidade (Hargreaves, 1998, p. 94). Muitas vezes, o realce da aparência congelada em usos e convenções tecnológicas convertem a verdade e favorecem um esteticismo que apenas simula a inovação, mas que nada de novo concretiza. As tecnologias de informação e comunicação situam a aprendizagem humana numa perspectiva sistêmica, reconhecendo a Tecnologia Educativa (TE) como um campo

[...] Integrador (pela valorização das interações provenientes de diversas correntes científicas), vivo (em virtude das sucessivas transformações que tem sofrido em função das mudanças produzidas no contexto educativo e nas modificações das ciências que a fundamentam) e polissêmico (pelos diversos significados que tem tido ao longo da sua história) (Silva, 1998, p. 30).

A tecnologia, como campo de intervenção, está intimamente relacionada com a própria concepção de currículo enquanto projeto educativo e didático. A configuração da relação que o educando mantém com o conhecimento e a estruturação da realidade se traduzem na concepção de currículo como uma prática de significação filosófica, psicológica e pedagógica e formação do sujeito por processos de reconstrução de programas educativos.

- *A compressão do tempo e do espaço* como desafio na redefinição do trabalho dos professores por estruturas e processos mais flexíveis, evitando a sobrecarga burocrática, intolerável (Hargreaves, 1998, p. 94). No trabalho docente, o tempo tem sido uma dimensão fundamental de constrangimento objetivo e opressivo, manifestado pelas expressões "não tenho tempo", "não há tempo suficiente", também subjetivamente definido.

Quanto à aplicação ao trabalho dos professores, Hargreaves (1998, p. 106) destaca quatro dimensões inter-relacionadas do tempo:

1 – O tempo técnico-racional como recurso dominante nas formas de ação e de interpretação administrativa, organizado pelos princípios da

racionalidade técnica. Assim, embora possa ser distribuído, planejado e programado tecnicamente, mais tempo não garante a mudança educativa.

2 – O tempo micropolítico de distribuição e programação entre diferentes professores, níveis de ensino e disciplinas refletindo configurações dominantes de poder e de *status* nos sistemas educacionais. Aos professores do ensino elementar, é atribuído todo o tempo em sala de aula, numa concepção esmagadora e dominante sobre o seu trabalho. O trabalho da sala de aula se distancia, à medida que o professor se eleva na hierarquia do poder e no prestígio da administração escolar.

3 – O tempo fenomenológico com duração interior, variando de pessoa para pessoa. Como fenômeno subjetivo, as variações se baseiam nos projetos, interesses e atividades pessoais e pelo tipo de papéis que assumimos na vida. Para Shakespeare, "O tempo viaja a ritmos diversos com pessoas diversas" e varia conforme ocupação e preocupação subjetiva, como escreve em *As you like it*, na conversa entre Rosalind e Orlando. No contexto da inovação e no conflito de perspectivas temporais pelo controle da administração, os professores sentem pressão, ansiedade, culpa e frustração. Segundo Hall (apud Hargreaves, 1998, p. 113-114), as pessoas podem funcionar isoladamente no âmbito de tempo monocrônico, pelo cumprimento de tarefas e prazos orientados por calendários e procedimentos, enquanto outras estabelecem relações e atuam no âmbito do tempo policrônico, combinando várias coisas ao mesmo tempo.

4 – O tempo sociopolítico como controle administrativo adota dois elementos complementares: a *separação* dos interesses, da responsabilidade e das perspectivas temporais entre os administradores e os professores e a *colonização* do tempo dos professores pelos propósitos dos administradores. Pelo princípio da separação, os administradores vêm a sala de aula monocronicamente, do ponto de vista da mudança singular, preocupados com a reputação de carreira. Assim, a sala de aula é um espaço vivido policronicamente, simplificando ou abrandando a mudança, mantendo-a em limites manuseáveis.

Dimensões conclusivas

O esforço e o envolvimento dos professores no processo de mudança ultrapassa a aquisição de novos conhecimentos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Faz-se necessário atender as dimensões sociais da qualidade do ensino, tão solicitada pela sociedade contemporânea – este parece ser o grande desafio colocado ao trabalho docente. Enquanto fala e atitude figurativa, a mudança nas ações educativas pode manter-se superficial e não atingir o cerne da questão. É preciso que se tenha coragem para diagnosticar e tratar das condições que fortalecem ou enfraquecem o trabalho docente, discernindo formas de realizá-lo eficazmente, além de saber como e o

que preservar e, ainda, o que melhorar, no sentido de novos critérios e procedimentos que possam superar a racionalidade instrumental.

Quanto ao docente, sua formação monológica coloca-o numa situação reducionista, enquadrando-o num universo sociologicamente fechado. É preciso formá-lo também para a pesquisa e a gestão do ensino. Ao advogar-se também pela ampliação dos âmbitos de profissionalização dos professores, postula-se a construção de um novo saber identitário, como uma das alternativas para fazer frente ao processo de proletarização da docência e legitimar o trabalho educativo nos espaços sociais plurais da escola e das instituições superiores comprometidas com a formação de professores. Trata-se de uma conversão curricular, institucional e subjetiva, especialmente nas dimensões cultural, técnica e ética. Enquanto narrativas e ações figurativas, a mudança no trabalho docente ainda tem se mantido de forma superficial e não tem atingido o cerne da questão. O processo de proletarização, no conseqüente aumento do ritmo e atividades do trabalho docente, tem elevado a precarização das condições de trabalho e de saúde dos professores, colocando-os diante da complexidade característica da condição social contemporânea.

Espera-se que a própria sociedade não permaneça incólume ao trabalho do docente e às tensões geradas pela superposição de tarefas que indiferencia, muitas vezes, seu tempo profissional e pessoal, reconhecendo o campo de tensão no qual vive.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional de Cursos. Portaria nº 3803 – Curso Pedagogia. *Diário da União*, 26 dez. 2002.

CALDEIRA, E. *A construção pessoal da consciência democrática nas relações de trabalho*. 1999, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. *Educação social na empresa: é possível construir a consciência democrática?* Itajaí: Univali, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris, França. *Tendências de educação superior para o século XXI* – UNESCO. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Crub, 1999.

DEMO, Pedro. *Ironias da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOLL JR., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 1993.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.

LOUREIRO, C. *A docência como profissão*. Portugal: Ed. ASA, 2001.

LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

MARX, K. *O capital*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1982.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Unesco, 2001.

NÓVOA, A. *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL, 1989.

PALLARES-BURKE, M. A sociedade líquida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Mais!

POURTOIS, J.; DESMET, H. *Educação pós-moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

ROSENHOLTZ, S. *Teachers' Workplac*. New York: Longman, 1989.

SHAKESPEARE, W. *As you like it*. Act III, The Oxford Shakespeare – Complete Works. New York: Oxford University Press, 1966.

SILVA, B. *Educação e comunicação*. Braga: CEEP – Universidade do Minho, 1998.

Elisabeth Caldeira Villela, doutora em Educação na área Desenvolvimento Humano e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora titular da graduação e da pós-graduação na Universidade do Vale do Itajaí/SC e coordenadora do grupo de pesquisa "Educação e Trabalho" do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação dessa Universidade.

caldeira@univali.br

Recebido em 19 de outubro de 2006.

Aprovado em 15 de dezembro de 2006.