

## O TEMPO COMO DIMENSÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE: O CASO DE PROFESSORES DE QUÍMICA, FÍSICA, BIOLOGIA E MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

### TIME AS A MEASURE OF TEACHING PROFESSIONALISM: THE CASE OF CHEMISTRY, PHYSICS, BIOLOGY AND MATHS IN HIGH SCHOOL

*Isauro Beltrán Núñez<sup>2</sup>*  
*Betania Leite Ramalho<sup>3</sup>*

**RESUMO:** O objetivo geral deste estudo é de conhecer a percepção que professores das áreas de Ciências Naturais e da Matemática têm do tempo da sua atividade profissional docente no contexto das Reformas Educacionais do ensino médio. A pesquisa desenvolvida pelos autores tem caráter descritivo e privilegia, como instrumento de coleta de dados, o questionário de perguntas semiestruturadas. Os resultados mostram que um número significativo de professores desenvolve suas atividades em duas ou mais escolas. Embora a carga horária não seja extensa, pelo fato de o professor ter de compartilhar vários espaços em sua atividade profissional, esse compartilhamento, de certa forma, compromete o tempo que ele teria disponível para realizar outras atividades que são necessárias para o aperfeiçoamento de sua atividade profissional. Essa situação não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para uma nova identidade associada aos projetos inovadores que a Reforma Educativa no Ensino Médio propõe à escola.

**PALAVRAS CHAVES:** Profissionalismo docente. Tempo docente. Atividade profissional docente.

**ABSTRACT:** The main objective of this study is to investigate the perception that Social Sciences and Maths' High School teachers have of the time dedicated to professional development in the face of the Educational Reforms. The methodology is descriptive and uses a questionnaire with semi-structured questions as a data collection procedure. Results show that a significant number of teachers working in two or more schools. Although their working schedule is not intense, due to the fact they have to distribute their time teaching in several schools, such working routine compromises the time they could have available to devote to other activities which are fundamental to their continued professional development. This situation does not contribute to the teachers' professional development neither to a new teacher identity associated to innovative projects that the Educational Reform proposes to the schools.

**KEYWORDS:** Teaching professionalism. Time teaching. Teacher professional development.

#### Introdução

A Reforma Educativa no Ensino Médio dos anos de 1990 representou uma das temáticas relevantes da agenda da política educacional no Brasil e estava em consonância com as tendências internacionais num mundo marcado pela reconfiguração das economias globais e pelos impactos das novas tecnologias da informação e das comunicações. No ensino médio, o principal marco legal da reforma é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96), sob cujas bases se

<sup>1</sup> Pesquisa financiada com apoio do CNPq.

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor titular departamento de Práticas de Ensino. Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: isaurobeltran@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Educação. Professora titular departamento de Práticas de Ensino. Centro de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: betania.ramalho@terra.com.br

estabeleceram as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para esse nível de escolaridade. Na atualidade, na busca de uma identidade que correspondesse às novas funções do Ensino Médio, diversas formas de expressão de mudança nesse nível de ensino aparecem no Brasil, como o Ensino Médio Inovador. Nesse contexto, a profissionalização da docência passou a ser um marco referencial do trabalho docente e da formação profissional.

No caso do Ensino Médio, em relação ao professor, uma forte ênfase em relação às reformas curriculares é dada à formação docente, ou seja, à profissionalidade em detrimento do profissionalismo como dimensão do contexto e das condições de exercício da profissão docente. Essa última categoria aparece de forma discreta, sem revelar a relação indissociável entre essas duas dimensões da profissionalização na construção de uma nova identidade docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Nesse sentido, é importante destacar que é impossível compreender a natureza do que o docente sabe e de sua formação sem estabelecer uma íntima relação entre o que ele é, faz, pensa e diz nos espaços e tempos cotidianos de seu trabalho (TARDIF, 2004).

Atribui-se aos docentes do Ensino Médio um papel fundamental na efetivação das reformas educacionais, mas eles nada poderão fazer sem que a organização da escola seja alterada. É necessário, entre outras coisas, construir uma nova cultura escolar, mudar tempos e espaços da educação, estabelecer sistemas de apoio ao trabalho dos docentes, reformular os livros didáticos e o uso das novas tecnologias. No processo de construção dessa nova cultura docente, o professor deve criar novos projetos de educação para seus alunos, articulados à sua formação continuada e a seu desenvolvimento profissional como elementos da identidade profissional. Isso exige o apoio e o compromisso da comunidade, das famílias, das instâncias governamentais, entre outros, uma vez que pensar e fazer a reforma é uma responsabilidade compartilhada.

Ensinar, na perspectiva da inovação, da incorporação das novas tecnologias da informação e das comunicações, de forma interdisciplinar e cooperativa, assim como contribuir com o desenvolvimento da criatividade, de valores e atitudes no aluno, é algo que leva tempo e não se consegue só por força de decretos ou somente com a melhoria da formação dos professores do Ensino Médio.

A quantidade de alunos nas salas de aulas influencia na configuração do tempo do professor. O tempo da aprendizagem dos discentes não é o tempo de ensino do professor. Dessa forma, as mudanças no tempo do docente não devem ser uma resposta biunívoca ao tempo dos alunos. Mas este deve ser levado em conta em uma fórmula que permita uma adequação às características, necessidades e oportunidades do professor e do seu trabalho. Nesse sentido, o tempo se revela como uma variável do profissionalismo e como uma condição para a reconfiguração/consolidação das identidades profissionais.

As estruturas organizativas devem ser redefinidas para promover ativamente a aprendizagem e a colaboração dos professores na busca de soluções para os problemas da prática profissional. Para Darling e Mc Laughlen (1995), isso implica uma revisão dos horários, das formas de contratação do pessoal e uma organização das atividades para propiciar espaços e tempos nos quais os professores possam trabalhar e aprender em colaboração com vistas também a um novo profissionalismo. Esse desafio implica criar e manter novos cenários/contextos (condições objetivas) nos quais se estabeleçam vínculos institucionais que estruturem a subjetividade construída e nos quais os professores possam construir novas identidades profissionais. As condições de trabalho, a organização do tempo e do espaço docente são fatores essenciais à profissionalização da docência.

Como explica Escolano (1992, p.77),

A ordem do tempo escolar é além de um sistema completo e de planejamento uma fórmula de poder, um compromisso entre a política e os costumes, entre os interesses da economia e dos profissionais do ensino e a racionalidade organizadora da escola, entre os critérios da modernidade e a liturgia.

Liston e Zeichner (1997, p.117), ao avaliarem o trabalho dos professores no contexto norte-americano, discutem considerações sobre as formas como as condições de trabalho podem ser um

obstáculo para uma educação mais democrática. Para os autores, os professores participam de uma cultura de ensino, na qual se trabalha isoladamente dentro das salas de aula sem muita disposição para aceitar interferências da gestão escolar.

No contexto dos processos de um novo profissionalismo docente, é substantivo considerar espaços e tempos necessários para os professores pensarem e repensarem suas práticas, refletirem de uma forma crítica sobre o que fazem e o que não fazem e questionarem sobre o papel que ocupam na escola e na sociedade, na busca democrática de uma nova visão do tempo escolar que possa incidir na educação voltada para a educação integral dos estudantes, pois somente aumentar a quantidade de tempo e prolongar o calendário escolar não necessariamente implica melhoria da educação e do trabalho docente se esse tempo não mudar de forma qualitativa.

Na opinião de Lourencetti (2008), um problema central no cotidiano dos professores do Ensino Médio é a rotatividade, que implica falta de tempo partilhado para que projetos pedagógicos possam ser desenvolvidos de forma coletiva na escola. Para a autora,

Frequentemente as escolas não conseguem viabilizar um verdadeiro horário comum de trabalho entre todos os professores que possibilite a construção coletiva de um projeto pedagógico. Assim, horários, atribuição de aulas e situação funcional dos professores não são problemas meramente administrativos, mas questões com implicações didático-pedagógicas. (LOURENCETTI, 2008 p. 45).

Segundo Fernández (2006), o tempo escolar está se transformando numa das principais fontes de problemas e de conflitos nas escolas. De acordo com esse autor, o tempo está no centro das reivindicações explícitas e implícitas dos professores, cuja organização se manifesta, cada vez mais, como um obstáculo para as práticas profissionais inovadoras. O tempo fixado e imutável é predominante nos horários estabelecidos pela escola e se manifesta cada vez mais como um obstáculo para qualquer prática profissional inovadora, uma vez que esses horários geralmente não são compatíveis com os tempos de alunos e professores.

A estrutura rígida do tempo escolar tem implicações negativas na autonomia docente, no currículo, nas relações interpessoais e na qualidade da educação. O estabelecimento da temporalidade na escola, embora considere interesses das administrações dos professores, dos funcionários e das famílias, não deve menosprezar os estudantes, verdadeiros protagonistas e beneficiários dessa instituição. A inflexibilidade no tempo escolar rompe a possibilidade de modificar o currículo e permite introduzir ajustes e novidades segundo as características dos estudantes em função dos objetivos como finalidades educacionais.

Como dito anteriormente, a quantidade de alunos nas salas de aulas influencia na configuração do tempo do professor. Assim, o tempo de ensino e o tamanho das turmas, como explicam Tardif e Lessard (2005), são objeto de discussão, regulamentações e negociações uma vez que, juntamente com os salários pagos aos professores, constituem os parâmetros pelos quais são estimulados custos da educação e também como a carga de trabalho dos professores é avaliada.

A construção do tempo da escola do Ensino Médio deve acontecer numa dinâmica que integre o projeto pedagógico, os professores, os alunos, os funcionários e as famílias. Esse tempo é diferente do tempo pensado pelos gestores reformuladores de currículo. O tempo do relógio não necessariamente coincide com o tempo de aprendizagem do aluno. O sentido que a escola dá ao tempo é o newtoniano, o tempo físico, como um ente absoluto, verdadeiro, matemático. Existe, portanto, um hiato entre o tempo que a reforma impõe e o tempo da escola como organização educativa, que deve ser considerado. As concepções e as estruturas do tempo educativo nas escolas tradicionais se materializam nos calendários e horários escolares, fechados e inflexíveis.

Atualmente, a sociedade é dinâmica e crescentemente complexa, na qual se têm produzido mudanças significativas, tais como, incorporação da mulher ao mundo do trabalho, vertiginosa tecnificação, multiculturalismo, crescimento exponencial dos conhecimentos apresentados em

redes, diversas formas de produção de conhecimentos, entre outras, as quais exigem uma nova articulação temporal caracterizada pela flexibilidade.

É necessário estabelecer uma nova cultura do tempo docente, a qual impulse o profissionalismo docente e melhore a educação. Em face de um tempo escolar rígido, deve-se apostar em uma temporalidade mais flexível, sensível ao processo formativo e respeitosa em relação às circunstâncias pessoais. Uma organização temporal desse tipo possui resultados congruentes com a crescente demanda de atenção pedagógica às singularidades e no que diz respeito às diversidades. A busca da flexibilização temporal na escola não pode ser simplesmente uma declaração de intenções e não pode considerar certos condicionantes, como os dos membros da comunidade educativa.

Urge que o tempo escolar, o qual não pode ser confundido com o tempo educativo, se modifique. Faz-se necessária uma nova concepção pedagógica sobre o tempo que, por exemplo, permita aos professores dar maior sentido a tudo o que faz. Hoje, os tempos escolares são muito rígidos e fragmentados, não beneficiando o profissionalismo nem a atividade educativa. Nesse sentido, o crescente uso das novas tecnologias da informação e das comunicações está contribuindo com as mudanças na ótica pedagógica, embora lamentavelmente nem sempre da melhor forma, pois, na prática docente, essas tecnologias, ao serem introduzidas de forma abusiva ou inadequada, podem impor certa violência ao trabalho desenvolvido pelo professor e aumentar a confusão sobre a identidade docente ao dificultar a integração entre as numerosas tarefas profissionais, sendo estas muitas vezes descontextualizadas do espaço-temporal docente.

Em relação à necessidade de mudança, as palavras de Husti (1992, p. 273) são atuais quando afirma:

Ao mesmo tempo que continua a expansão do modelo de organização escolar secular, imutável e uniforme, se demanda da escola mudanças profundas, com base de uma série de objetivos, como por exemplo, abrir a escola a comunidade, usar as tecnologias modernas, levar em consideração a heterogeneidade dos alunos, diversificar as práticas pedagógicas e as fontes de conhecimento, e, de forma particular, fomentar a participação ativa do aluno na construção de seus conhecimentos.

Gillders (1984, p. 135) afirma que as escolas são “instituições disciplinadoras” e funcionam dentro de “limites fechados” em função de uma economia precisa de tempo. A configuração arquitetônica da escola “facilita a especificação e a definição rotineira das tarefas” de tal forma que permite controlar com rigor as relações sociais. Nessa discussão, Hargreaves (1994) introduz o conceito de tempo micropolítico como a dimensão que reflete sobre as configurações dominantes de poder e de status das organizações escolares. O tempo escolar tanto é um elemento regulador do trabalho docente como é um bem valioso para a educação.

A necessidade de se organizar a atividade escolar apoia-se, entre outros instrumentos regulares, na administração do tempo. Conforme diz Gimeno (2008, p. 46), a forma de se organizar o tempo nas escolas resulta da organização temporal determinada por uma forma de ser da sociedade. É inegável que o modo como a temporalidade escolar se organiza, condicionada pelo contexto político e sociocultural, permita que se compreendam certas condutas institucionais e pessoais. É difícil, por exemplo, que num sistema político ditatorial origine-se uma organização escolar democrática na qual predomine um tempo flexível.

Constata-se também a necessidade de se transitar de um modelo burocrático de gestão do tempo, frequentemente a serviço da manutenção da organização dominante e no qual se prima pela hierarquização, pela uniformidade e pela execução de tarefas, para um modelo mais razoável e pensado, impregnado de sentido humanista e aberto à sociedade, o qual estimule a responsabilidade, a criatividade, a colaboração e a coordenação. A organização temporal rígida rege a produtividade de forma tradicional e se fortalece por um férreo sistema de controle de horário e de calendário. Pelo contrário, os modelos que promovem a flexibilidade temporal na escola são adequados na medida em que reconhecem a pluralidade institucional e as necessidades diversas dos membros da comunidade educativa, particularmente dos estudantes.

A dimensão dominante da organização tradicional do tempo na escola é conhecida como “tempo técnico-racional”. Como explica Hargreaves (1996, p. 96), esse tipo de tempo é um recurso ou meio finito que pode ser aumentado, diminuído, manipulado, gestado ou reorganizado, a fim de ser acomodado segundo os propósitos da escola. Esse conceito corresponde ao que Habermas (1987) chama de racionalidade tecnocrática, por isso, deve-se levar em conta as características, as necessidades e as oportunidades do professor e seu trabalho na escola.

Outra problemática do trabalho docente é a sua intensificação. Segundo Apple (1993), esta intensificação se evidencia num espectro de atividades que vai desde o trivial até o complexo. No contexto das reformas, essa intensificação promove uma tensão crescente nos docentes, pois eles passam a ter mais tarefas e a sofrer mais pressão profissional.

Hargreaves (2003), Mansson e Persson (2004) afirmam que existem novos e diferentes tipos de trabalho docente e de supervisão externa e um número crescente de funções na escola. Essa situação fez com que os professores passassem a afirmar que seu tempo tem sido reduzido, não dispondo de tempo para contemplar suas atividades na escola e, ainda pior, têm menos tempo para o descanso. Assim, o tempo é uma variável do contexto escolar que está diretamente relacionada à intensificação do trabalho docente.

Para vários estudiosos, os professores estão submetidos a uma tensão crescente, causada por uma quantidade de trabalho e por pressões profissionais que aumentam a cada dia. Essa situação tem se tornado sintomática em vários países como consequência das reformas educacionais, as quais, aliadas a um controle político cada vez mais centralizado, definem as condições e a natureza do trabalho dos professores, asfixiando-os numa armadilha do tempo. Consequentemente, muitas das reivindicações dos professores, nos contextos das reformas educacionais, estão relacionadas a questões temporais.

No contexto europeu, pesquisas mostram que o trabalho dos professores vai além das tradicionais horas na sala de aula e da preparação de aulas. Em muitos casos, para eles, o contrato de trabalho estabelece um tempo para outras funções na escola, como trabalho em equipe, de gestão, entre outras.

Ao examinar como os docentes usam o tempo, várias pesquisas têm apontado para o fato de que eles passam um bom tempo no trabalho, assim como gastam um tempo de proporção considerável trabalhando fora da escola (CAMPELL, 1992; JOHNSTONE, 1993; BRUBAKER, 1999).

Ao referir-se ao dia a dia corrido e tarefeiro dos professores, segundo Ponce (2004, p. 99),

O tempo sempre lhes é curto para os múltiplos afazeres que lhes são solicitados, seja pelo grande número de aulas que têm de dar para sobreviver, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com ela do que com a sua tarefa fundamental. Não dispõem de tempo suficiente para a construção de sua própria competência e do conhecimento com seus alunos.

Em sua opinião Ponce (2004, p. 99),

Já se reconhece que uma das formas de controle exercida sobre os professores para impedir a construção de sua autonomia é a exigência cotidiana de muitas tarefas burocráticas e controladoras que lhes roubam um tempo mais qualitativo de construção de si mesmos como profissionais do ensino.

A pressão de se fazer mais em menos tempo, ou mais no mesmo tempo, afeta as formas de pensar, de sentir e de agir dos professores. A profissionalização docente e o profissionalismo se produzem não só no espaço mas também nos tempos profissionais, especialmente nos períodos de crise de identidade e de intensificação da reconstrução das identidades docentes.

A reforma demanda um maior tempo docente fora da escola, forçando os docentes a usarem o tempo de sua vida pessoal para cumprir prazos estabelecidos pelas escolas e reconfigurar suas identidades. Isso pode levá-los a aumentar o cansaço e a terem a sensação de fracasso, porque não podem dar conta das suas atividades quando o tempo lhes é insuficiente.

Um problema cada vez mais frequente na vida dos professores é o estresse docente, em parte derivado da sobrecarga da atividade (preparação de aulas, correção de trabalhos e de provas, entre outros) que devem desenvolver não só na escola como também fora dela. Sem dúvida, a exigência temporal difusa e excessiva produz cansaço e esgotamento nos professores devido ao acúmulo de tarefas, que se tornam, a cada dia, mais complexas e diversas, o que constitui um fator de risco para a saúde mental dos professores.

Segundo Lafleur (2006), as demandas temporais psicorreais causam um forte impacto no bem-estar dos professores, assim como o ritmo imposto por mudanças obrigatórias os deixa com uma sensação de incapacidade e impotência. A sobrecarga na jornada de trabalho obstaculiza a inovação, a criatividade, o compromisso docente e o desenvolvimento profissional. A escola moderna foi concebida e montada como uma máquina capaz de transmitir informações face à carência destas e baseada no seu poder disciplinar. As consequências desse fato foram imensas para o trabalho dos professores na escola de hoje, numa sociedade na qual existem abundantes e diversas informações e outra cultura do conhecimento. Assim, esse modelo não se sustenta mais.

O contexto do professor do Ensino Médio à luz das reformas educacionais deve experimentar transformações profundas. Estas devem perfilar novos modelos de organização, novos estilos de gestão do conhecimento e uma nova cultura da educação escolar na qual os tempos docentes se constituem num elemento essencial para a configuração da cultura e da identidade docente.

É nessa perspectiva que o objetivo geral deste estudo é conhecer a percepção que professores da área de Ciências Naturais e da Matemática do Ensino Médio têm do tempo da sua atividade profissional docente. Sendo assim, foram definidas as seguintes questões de estudo:

- a) Qual é o tempo docente dos professores?
- b) Que lugar ocupa o tempo docente no conjunto das dificuldades que interferem no trabalho docente?
- c) Como o tempo docente se relaciona com o conjunto de fatores propostos para melhorar o trabalho docente?
- d) Quais são as preferências dos professores em face de uma maior disponibilidade de tempo na escola?

### **1. O tempo dos professores como elemento do profissionalismo docente**

A atividade docente é uma práxis que deve ser compreendida ao se considerar o contexto do exercício da atividade profissional. Ela acontece e se desenvolve no cotidiano da escola, em contextos específicos da vida social e profissional, a partir de necessidades e motivos que são inerentes a toda atividade humana. No contexto da prática profissional, para uma melhor compreensão, a categoria “organização” se faz necessária, uma vez que os contextos e os cenários são condições da prática social-profissional que se expressam no profissionalismo.

A organização da atividade profissional é um dos elementos que caracteriza uma profissão. Cada profissão tem uma forma peculiar de ordenar seus membros, e essa organização define funções, hierarquias e responsabilidades para os seus integrantes e organiza os diferentes tipos de atividade para reconhecer, promover ou capacitar os profissionais. A organização se caracteriza pela união de esforços para se atingir um objetivo comum. Dessa forma, as pessoas devem colaborar e distribuir funções coordenando esforços.

A organização escolar, qualquer que seja a modalidade assumida, está chamada a garantir uma orientação humanista, fundamentada na flexibilidade, na autonomia e na colaboração. Quando não se têm em conta esses fundamentos, tal como acontece nas organizações tipo *tayloristas* (formalistas, burocratizadas e que priorizam a produção eficientista), é muito mais provável que os professores se sintam insatisfeitos.

A atividade docente insere-se num sistema escolar que tem sua cultura e uma organização própria, na qual os estudantes são os elementos-chave da ação educativa, estabelecendo-se com eles ações formativas marcadas, entre outras coisas, por concepções sobre a sociedade, a educação e a família, entre outros. As ações educativas do docente, portanto, fazem parte de um sistema complexo, representado pela escola, cujas relações professor-estudante não são isoladas dos outros atores, componentes/elementos do sistema. Por sua vez, o sistema escolar constitui, assim, um subsistema do macrocontexto instituído pela sociedade que tem “uma cultura educativa”. O contexto da atividade profissional demarca um espaço/tempo de construção da identidade profissional. A profissionalização docente constitui um processo de construção/consolidação das identidades docentes. Nesse processo, o profissionalismo (relativo ao ser professor) e a profissionalidade (relativo aos saberes e competência da profissão) se relacionam de forma dialética, como dimensões constituintes da profissionalização (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A escola, como organização composta por diversos seres humanos que compartilham tempos semelhantes e diferenciados, aprende e constrói sua identidade, que é de natureza coletiva. O tempo do professor não é sempre um assunto de opção pessoal. Os laços sociais, as condições econômicas, a saúde e os limites diversos impõem restrições à liberdade de fazer do tempo uma variável individual alheia aos demais. Os professores, no contexto da atividade profissional, experimentam e constroem os significados do tempo docente de forma diferente. Dessa maneira, o modo como eles o usam é um dos indicadores da qualidade do trabalho profissional.

As organizações complexas possuem um tipo de dinamismo que as fez qualitativamente diferentes dos objetos estáticos, e a variedade temporal, que vai além das razões teórico-rationais do tempo, é uma parte inerente da vida diária.

O tempo é uma abstração produzida no contexto das relações sociais. Para Elias (1988), o tempo é um símbolo das relações que um grupo humano estabelece entre dois ou mais processos, tomando-se como uma das referências ou uma medida dos demais.

Na sociedade da informação e do conhecimento, assiste-se a uma pluralidade de tempos e espaços que não se limitam ao tempo cronológico ou ao tempo geográfico (PRETTO, 2001). Nessa sociedade, limites e fronteiras se tornam flexíveis e permeáveis. Dessa forma, as mudanças que estão acontecendo e das quais a escola faz parte conduzem a uma nova percepção do tempo.

Quando se faz referência ao tempo docente, este está sendo considerado como uma categoria que se pluraliza (e se dissemina) em vários tempos: tempo relacionado à educação, tempo de ensino (sala de aula), tempo de planejamento, tempo de avaliação e de revisão de trabalhos. Considera-se ainda o tempo fora da escola, que exige o trabalho do professor. O tempo docente é plural, complexo e idiossincrásico para cada professor e para cada coletivo escolar. Mas o tempo docente, como o espaço, não deve ser compreendido como um simples cenário ou abstração, no qual se desenvolvem as ações profissionais dos professores, uma vez que elas não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo cronometrado, pois é na própria ação que é construído e instituído um tempo capaz de ser percebido e de ter sentido pelos professores (NETO, 2000). Nota-se que a noção de “tempo docente” é complexa porque remete a diversos fenômenos e contextos, dos quais vários não são quantificáveis. O “tempo docente” se relaciona com a organização do trabalho docente, ou seja, com as disposições espaciais e temporais das diversas e complexas tarefas que os professores realizam como parte de sua atividade profissional.

O tempo pode ser humano ou físico. O tempo físico é um contínuo no qual evoluem os seres humanos e nele fixam biorritmo, horários, movimentos e tempos impostos e propostos. É um tempo incontrolável, exigindo do homem uma adaptação móvel através de sua medida. Apresenta-se como único. É um tempo especializado, mensurável em uma temporalidade marcada e possível de ser marcado (cronologia) em suas divisões – dias, horas, semanas, etc – como referência aos tempos convencionais.

Na opinião de Husti (1992), o estudo do tempo humano, antropológico, é algo recente na história do pensamento, ao contrário do tempo físico, estudado desde a antiguidade por filósofos, matemáticos, físicos, astrônomos, entre outros. Para a autora, o específico do tempo antropológico é o fato de ele ser adquirido, aprendido e de pertencer ao conjunto de dados que faz do tempo uma realidade única, original e privilegiada. Dessa forma, o tempo humano é produzido. Nele, sintetizam-se a herança e aprendizagem humana.

Existem diferentes tipologias do tempo em educação. Gunvitch (1971) propõe outros tipos de tempos: invariável, engenhoso, errático, cíclico, retardado, alterno, tempo com antecipação a si mesmo e tempo fulminante. O conteúdo desses tempos se produz em cada relação social, atrelada a uma concepção temporal construída.

Gimeno (2008, p. 26-27) assinala que a compreensão do tempo, sob o ponto de vista da instituição escolar e da subjetividade dos que a vivem, articula quatro dimensões. São elas:

- a) a dimensão físico-matemática do tempo, isto é, sua duração e sucessão. É um tempo limitado que se mede, se ordena, se distribui e se controla;
- b) a dimensão biológica ou bioquímica do tempo, referente aos processos de desenvolvimento e crescimento assim como aos processos fisiológicos cíclicos ligados aos fenômenos diários (circadianos);
- c) a dimensão do discorrer sobre processos pessoais e subjetivos. É, em grande medida, um tempo lembrado;
- d) a dimensão social do tempo, ou seja, o ritmo temporal coletivo que condiciona o ritmo individual.

Por sua vez, Lafleur (2006), ao se referir ao tempo da prática educativa, o classifica em: tempo técnico-racional, regularidade temporal e tempo rotineiro, tempo cultural, tempo vivido e tempo sociopolítico. Essas tipologias, segundo o autor, são de interesse para se pensar e discutir a complexidade da problemática do tempo docente. Esse autor (2006) reduz as relações entre as categorias temporais, baseado em diversos estudiosos, às dimensões temporais e as evidencia na educação da seguinte forma:

- a) *Tempo técnico-racional*: tempo organizado, tempo linear, tempo objetivado e científico, tempo de relógio, tempo programado e quantificado. Os horários e os prazos dominam. O tempo proporciona um marco absoluto para referenciar todos os fatos. O tempo avança e é um bem escasso que se deve usar, consumir e inverter;
- b) *Regularidade temporal e tempo rítmico*: Tempo natural e biológico, tempo rotineiro, tempo de calendário, tempo repetitivo. O tempo proporciona ordem e regularidade aos ritmos naturais, biológicos e cíclicos da vida: o dia, a estação e o ano. O tempo é mais considerado em relação às atividades importantes do que em relação ao tempo "do relógio". O comportamento social está influenciado pela integração dos ritmos dos indivíduos. A repetição e a natureza cíclica das tarefas e das atividades dão uma sensação de segurança;
- c) *Tempo temporal*: tempo culturalmente condicionado, tempo sagrado, tempo profano, tempo monocromático, tempo policromático. Em algumas culturas, o tempo é uma característica dominante e essencial da vida diária. Em outras, o tempo é menos significativo. Uma cultura pode caracterizar-se por um ritmo turbulento, em outras, o movimento é lento e casual. A forma como se percorre e se usa o tempo representa o modo em que se experimenta a vida na cultura;
- d) *Tempo experimentado*: Tempo pessoal, tempo social e em grupo, tempo compartilhado, tempo subjetivo, tempo vivido, tempo fenomenológico, tempo privado, tempo reflexivo. As experiências pessoais localizadas têm, com frequência, muito significado. As experiências emocionais e pessoais influenciam as atividades diárias. O tempo social e em

grupo impregna a família, o trabalho e a comunidade. As oportunidades para a reflexão impregnam as histórias e as narrativas pessoais no âmbito laboral. O tempo “se passa ou voa” de acordo com a natureza da atividade e com as relações em que as pessoas se veem implicadas;

- e) *Tempo sociopolítico*: tempo colonizado, tempo pelo gênero, tempo de responsabilidade, tempo de poder socioeconômico, tempo real, tempo psicológico, tempo em rede. O tempo é poder e controle, disciplina, divisão do trabalho, distribuição de salários. É também dinheiro, intensificação e colonização do tempo privado. O tempo pode ter implicações de gênero específico dependendo dos papéis e da dimensão temporal privada e, estabelece limites para as diferentes tarefas. As perspectivas temporais variam em proporção a depender da distância de uma inovação/atividade, do uso das tecnologias da informação e das comunicações diminui as distâncias e o espaço.

Essas referências do tempo possibilitarão uma primeira aproximação para se pensar o tempo dos professores no momento em que serão respondidas as questões de estudo da pesquisa.

## 2. Metodologia

A pesquisa desenvolvida tem caráter descritivo na medida em que procura revelar a fenomenologia da percepção do tempo que docentes da área de conhecimentos das Ciências Naturais e da Matemática do Ensino Médio têm como dimensão do contexto da atividade profissional e do profissionalismo.

Como instrumento de pesquisa, foi privilegiado o questionário de perguntas semiestruturadas. Esse tipo de instrumento é consonante com a natureza descritiva do estudo, uma vez que é adequado para dar respostas ao problema aqui proposto. As perguntas foram elaboradas segundo os objetivos e as questões de estudo, considerando critérios de validade estabelecidos e negociados pelos pesquisadores. A escolha de perguntas fechadas se fundamentou no fato de se ter informações preliminares e resultados de outros estudos relativos à problemática do tempo dos professores na sua atividade profissional. O uso do questionário possibilitou o levantamento dos dados de um grupo numeroso de professores num tempo reduzido. Essa situação confere uma dimensão quantitativa ao estudo numa relação estreita com a natureza qualitativa dos dados. O plano do questionário é mostrado no QUADRO I a seguir.

QUADRO I - Plano de questionário

QUESTÕES	ENFOQUE DA PERGUNTA
1. Qual é o tempo docente dos professores?	Dados relativos à carga horária e à sua distribuição.
2. Que lugar ocupa os tempos docentes no conjunto de dificuldades no trabalho docente?	Cotidianamente, nas escolas, os docentes se confrontam com uma multiplicidade de situações. Da lista que segue abaixo, foi solicitado que fossem indicadas quais situações representavam para os docentes uma dificuldade em seu trabalho diário e as que não fossem.
3. Como o tempo se relaciona com o conjunto de melhorias do trabalho docente?	Escolher situações para melhoria do trabalho numa ordem de importância.
4. Quais as preferências dos professores ao disporem de mais tempo na escola?	Selecionar quais atividades realizaria com 10 horas a mais de trabalho remunerado.

Fonte: dos próprios autores.

Antes da aplicação definitiva do questionário, foi realizado um pré-inquérito com um grupo de 12 professores – colaboradores da pesquisa – com a finalidade de testar as perguntas em relação à: compreensão das questões, verificação de dúvidas e das dificuldades no preenchimento. A aplicação do questionário aconteceu nas escolas, fornecendo tempo necessário para as respostas.

A partir das respostas de cada questionário, foi construída uma base de dados numa planilha do *excel*. Essa base de dados foi trabalhada com o software *Modalisa 7.0*, que é um processador de dados. Numa dinâmica de construção de tabelas e gráficos, foram criadas hipóteses provisórias, as quais possibilitaram nortear a seleção e a organização dos dados de forma descritiva. A representação dos dados permite a sua visualização de forma clara e precisa para fins de interpretação.

### **3. Os tempos docentes: percepção dos professores do ensino médio**

Os resultados da pesquisa procuram responder às questões de estudo para se ter uma descrição contextualizada (e temporal) do tempo docente (ou melhor, dos tempos) como condição que configura o profissionalismo docente. Eles são apresentados sob duas perspectivas:

- a) a primeira, como uma caracterização geral do tempo vivido pelos professores;
- b) a segunda, como uma dimensão da percepção e avaliação do tempo docente por parte dos professores.

#### **3.1 O tempo de trabalho dos professores: os tempos vividos, o tempo percebido, o tempo desejado**

Participaram da pesquisa 142 professores de 29 escolas do Ensino Médio da rede estadual de Educação, localizadas na região metropolitana de Natal - RN. Nesse grupo, 76,0% são homens e 24%, mulheres; 60% têm mais de 36 anos; somente 36% possuem pós-graduação, em particular, especialização em uma área da educação. É um grupo de professores com mais de 10 anos de experiência na docência (62% no total). O grupo de professores participantes da pesquisa se caracteriza por ser predominantemente do sexo masculino, de idade mediana e com experiência na docência e no cumprimento do tempo numa perspectiva de tempo técnico-racional, como aborda Lafleur (2006).

O 58,5% dos professores afirmaram trabalhar em apenas uma escola. Nessa pesquisa, os que trabalham em duas escolas representam 32,2%, e, em três escolas, somam 9,3%. A necessidade de se trabalhar em mais de uma escola torna-se uma dificuldade para os professores e para o desenvolvimento curricular de cada escola.

Em relação ao número de horas semanais para trabalhar nas as escolas, 53,7% dos professores usam de 21 a 40 horas, enquanto 46,3% trabalham mais de 40 horas. Essa última situação implica uma dispersão do tempo dos docentes e uma sobrecarga de trabalho. Esse resultado foi também constatado na pesquisa do Inep/Unesco (2004), segundo a qual, em relação à quantidade de horas semanais em que atuavam em sala de aula, 54,2%, dos professores cumpre de 21 a 40 horas enquanto 45,8% dos professores trabalham mais de 40 horas.

Os professores que ministram aulas em 4 ou em 5 turmas têm, em média, 40 alunos por turma. A quantidade de alunos por turma é outra variável importante que influencia no tempo docente. Os dados da pesquisa do Inep/Unesco (2004) revelam que, no ensino médio, 27,8% dos professores possuem entre 201 e 300 alunos, e 17,7% possuem mais de 600 alunos. É significativo o número de professores com até 100 alunos (54,5%). O elevado número de alunos que cada professor ensina pode constituir um obstáculo para a renovação didática e para um currículo que trabalha as diversidades cognitivas e culturais, além de acompanhar e ajudar os estudantes quando precisam durante o processo de aprendizagem. O tempo dedicado ao ensino, como explicam Tardif e Lessard (2005), constitui o âmagô da tarefa docente.

Uma informação relevante se relaciona ao fato de 78,9% dos professores dedicarem até 10 horas por semana para atividades docente fora da escola. Com essa informação, deduz-se que os professores ocupam preferentemente seu tempo profissional nas escolas onde desenvolvem sua atividade profissional.

O tempo docente, para um número significativo dos professores participantes da pesquisa, é uma problemática em relação à carga horária, ou seja, ao tempo técnico-racional, compartilhada em mais de uma escola. Essa situação pode ser geradora de ambiguidades em relação a uma identidade profissional. Como explicam Nuñez e Ramalho (2011), a escola é um dos espaços privilegiados para a construção da identidade profissional articulada aos compromissos ético-profissionais, unindo os professores ao projeto político pedagógico da escola.

### 3.2 A percepção e a avaliação dos tempos na escola por parte dos professores

A percepção do tempo se relaciona ao tempo experimentado ou, como alerta Lafleur (2006), o tempo pessoal, social, compartilhado e subjetivo. É o tempo que não pode ser medido e cronometrado com exatidão.

Em relação às dificuldades no trabalho docente, apresentadas na no Quadro 2, reproduzido a seguir, enquanto 43,9% avaliam o tempo disponível para a correção de tarefas e atividades como um elemento de grande dificuldade, 40,2% dos professores consideram que o tempo disponível para desenvolver tarefas é um fator de grande dificuldade em relação a outros fatores que dificultam o trabalho docente. Chama a atenção o fato de que para 56,8% e 59,8%, respectivamente, esses tempos não apresentam grandes dificuldades ou é de dificuldade administrável, portanto, não se constituem como questões consideradas problemáticas para o trabalho docente.

Quadro 2 - Proporção de professores segundo avaliação das dificuldades no trabalho docente

Nº de ordem	Dificuldades no trabalho docente	Percentual		
		Grande dificuldade	Dificuldade administrável	Não é uma dificuldade
1	Relação com a família dos alunos	43,0%	34,5%	22,5%
2	Organizar o trabalho em sala de aula	8,5%	36,6%	54,9%
3	Tempo disponível para desenvolver as tarefas	43,9%	40,8%	15,5%
4	Tempo disponível para correção de avaliação, de exercícios, etc.	40,2%	40,8%	19,0%
5	Domínio de novos conhecimentos	-----	31,7%	69,3%
6	Disponibilidade de materiais didáticos	67,6%	32,4%	-----
7	Relação com a direção da escola	-----	31,7%	68,3%
8	Participação em reuniões pedagógicas	21,8%	30,3%	47,9%
9	Trabalho experimental e prático com os alunos	66,2%	21,8%	12,0%

Fonte: dos próprios autores.

Na pesquisa do Inep/Unesco (2004), o tempo (para a correção de materiais e o tempo disponível para o desenvolvimento de tarefas), de forma geral, aparece como o problema mais assinalado pelos professores em relação ao exercício de sua atividade profissional. Esse resultado pode ser mais bem estudado, uma vez que se mostra contraditório, considerando-se a quantidade excessiva de alunos que cada professor ensina.

Os professores deveriam manifestar quais melhorias desejariam no seu trabalho na escola. No QUADRO 3, aparecem os resultados mais significativos. Para 31% dos professores, o tempo seria um fator importante para melhorar o seu trabalho, enquanto para 17,6%, o tempo vivido na escola é um fator de menor importância. Esses resultados sinalizam para o fato de que, em geral, o tempo percebido pelos professores não é um problema grave se comparado com outros fatores, como as condições materiais da escola e o material didático para desenvolver atividades de ensino.

Quadro 3 - Proporção de professores segundo fatores a serem melhorados na escola

Melhorias do trabalho docente na escola	Percentuais de respostas	
	Mais importantes	Menos importantes
Condições econômicas e materiais da escola	46,5 %	31,3 %
Apoio do sindicato	-	-
Tempo	31,0 %	17,6 %
Estímulo e motivação	31,0 %	17,6 %
Apoio pedagógico	30,3 %	17,6 %

Fonte: dos próprios autores.

Esse resultado, aparentemente, parece contraditório em relação aos outros estudos. Em parte, essa situação poderia ser explicada por causa do impacto limitado das reformas na prática dos professores. Para eles, pode-se pensar, que a reforma não tem provocado ainda mudanças significativas em seu trabalho e, conseqüentemente, no tempo da atividade profissional.

Outra pergunta do questionário indagava sobre as atividades que os professores gostariam de realizar com 10 horas a mais de trabalho remunerado.

Quadro 4 - Proporção de professores segundo atividades a privilegiar com 10 horas a mais.

CATEGORIA	PERCENTUAL
Aperfeiçoamento informal	62,0 %
Trabalhar com os alunos	67,9 %
Corrigir trabalhos, provas	68,5 %
Formação continuada	53,5 %
Produção de materiais didáticos	49,8 %
Preparar experimento e trabalhos práticos	80,2 %

Fonte: dos próprios autores.

Em relação ao tempo desejado, relativo a 10 horas a mais disponíveis, como se observa no QUADRO 4, os professores preferem dedicar esse tempo, preferentemente, ao aperfeiçoamento informal (62 %), ou seja, ter tempo para estudar; ao aperfeiçoamento na formação continuada (53,5%); ao desenvolvimento de experimentos e trabalhos práticos (80,2%); à produção de materiais (49,8 %). Pode-se constatar, a partir desses resultados, que o tempo de formação é um forte componente do tempo desejado pelos professores, assim como corrigir trabalhos e provas, atividades que exigem tempo e pela qual eles têm preferência se tivessem mais tempo disponível no seu tempo técnico-racional.

Um resultado que chama a atenção é que 80,2% dos professores desejariam ter mais tempo para desenvolverem trabalhos práticos em laboratórios com seus alunos. Eles também revelaram que, na escola, falta material com o qual poderiam desenvolver esses trabalhos. Certamente é relevante ressaltar a importância que os docentes atribuem à falta de materiais, ao espaço físico,

aos laboratórios de ciências, aos equipamentos e produtos químicos como elementos necessários para um contexto adequado ao ensino das Ciências Naturais e da Matemática.

Esses resultados coincidem com os da pesquisa do Inep/Unesco (2004), na qual se constatou, em relação às condições de trabalho que, de modo geral, 80,4% dos professores concordaram em ocupar o tempo extra de 10 horas a mais de trabalho remunerado em atividades de autoaperfeiçoamento (ler, buscar novos materiais dentre outros).

Ao serem questionados sobre mudanças desejadas na escola - atribuindo importância numa escala de 0 a 10, sendo 10 o grau máximo de importância em relação a vários fatores, dentre os quais aparece a carga horária na escola - os professores manifestaram sua posição sobre essa questão, e os resultados mais relevantes sobre a carga horária estão no QUADRO 5.

Quadro 5 – Proporção de professores em relação à importância conferida à mudança da carga horária

VALORES DA ESCALA (de 10 a zero)	PERCENTUAL
10 ( máxima importância)	56,0 %
9	12,0 %
8	10,0 %
7	14,0 %
6	4,0 %
5	4,0 %

Fonte : dos próprios autores.

O QUADRO 5 revela que um percentual significativo de professores percebe como necessário mudar o tempo na atividade profissional (a carga horária), com uma forte concentração para os níveis mais altos de interesse por essa mudança. A partir dos resultados encontrados nesse quadro, foi possível deduzir que a maioria dos professores, por estarem insatisfeitos com o tempo disponível para a sala de aula que ainda é compartilhado com outras atividades.

No questionário, houve a indagação sobre a percepção dos professores em relação a duas transformações das condições de trabalho vinculadas ao tempo. No QUADRO 6, são apresentados os resultados dessa questão. Esse quadro mostra a percepção dos professores em relação à necessidade de concentrar a carga horária numa única escola (100%). Esta é uma reivindicação dos professores quando tratam das condições de trabalho. O fato de professores trabalhar em mais de uma escola reforça suas aspirações de ter sua carga horária concentrada em uma única escola.

A partir desse quadro, verifica-se também que 84% não consideram que aumentar os dias do calendário escolar represente uma melhoria na qualidade da educação. Esses resultados são similares aos obtidos na pesquisa do Inep/Unesco (2004). Nesta, 86,7% dos professores concordaram em concentrar a carga horária em apenas um estabelecimento, e 90,2% manifestaram discordância em relação ao prolongamento do calendário anual para melhorar a qualidade do ensino o que implicaria aumento do tempo de trabalho dos professores.

Como já foi dito anteriormente, eles entendem que somente aumentar a quantidade de tempo e prolongar o calendário escolar não necessariamente implica melhoria da educação e do trabalho docente caso não ocorra uma melhoria na qualidade do tempo docente. Isso chama a atenção para se pensar a implementação da Educação em Tempo Integral e do Ensino Médio Inovador que implicam nessas mudanças temporais, como propostas do MEC, no contexto das reformas educacionais atuais. Assim, é necessário prestar atenção à opinião dos professores para que se evite “fazer mais do mesmo”, ou seja, para que não se repitam os mesmos erros quando novas mudanças forem propostas.

Quadro 6 – Grau de acordo com relação a possíveis transformações das condições do trabalho docente relacionadas ao tempo.

Categoria	Totalmente de acordo	De acordo	Em desacordo	Totalmente em desacordo
Favorecer a concentração da carga horária dos professores em uma única escola	92%	8%	—	—
Prolongar o calendário anual para melhorar a qualidade da educação oferecida	10%	6%	34%	50%

Fonte: dos próprios autores.

### Conclusões

O tempo geralmente está nas “agendas de mudança” dos professores como categoria profissional ligada às discussões sobre a jornada de trabalho. Essa mudança se associa à aspiração de redução do tempo de trabalho. As percepções e as experiências relativas ao tempo se encontram entre os elementos mais importantes para o funcionamento de qualquer grupo profissional. Quando os membros deste diferem nas suas experiências de tempo, são produzidos os típicos problemas de comunicação e relação (SCHEIN, 1992). Compreender o tempo docente, sua organização e sua estrutura é de vital importância para se compreender também o cotidiano do trabalho dos professores nas escolas, como dimensão do profissionalismo docente.

É necessário nos atentarmos para os projetos do professor, para as suas expectativas e para os seus desejos. Sendo parte da trama humana, tecida no tempo, o ser profissional se dirige para um horizonte atrativo, um futuro desejado sob a ótica das necessidades pessoais e sociais. Isso não significa apenas solicitar aos professores que participem ativamente do projeto pedagógico da escola na qual trabalham, mas também é necessário que eles tenham esperança e entusiasmo com seu trabalho, fazendo com que construam novas metas sem as quais a trajetória profissional pode ser condenada ao desinteresse e à falta de perspectivas.

Os resultados mostram que um número significativo de professores desenvolve suas atividades em duas ou mais escolas. A carga horária não é extensa, mas é prejudicada quando deve ser compartilhada com vários espaços da atividade profissional. Essa situação não contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e nem para a construção de uma nova identidade associada aos projetos inovadores que a reforma impõe à escola. Os professores que são obrigados a trabalhar em mais de uma escola para complementar o seu salário e que têm um elevado número de alunos estão expostos à fadiga laboral tanto psíquica como física, que os leva a se relacionarem menos com seus alunos, ter menos oportunidades para a atualização profissional. Além disso, no geral, seu compromisso com o projeto pedagógico da escola é mais fraco.

A preferência dos professores em relação ao tempo experimentado se relaciona com o aperfeiçoamento, com a formação continuada em espaços formais e informais. Essa necessidade obriga a construção de novas configurações alternativas de organizações do tempo e do espaço para se construir uma nova cultura escolar.

Hargreaves (1992) assinala que a distribuição do tempo reflete as configurações dominantes de poder e status dentro do sistema escolar e da própria escola, ou seja, tem um significado micropolítico. Este condiciona a formação do cronosistema horário da escola. Compreender como os professores percebem e usam o tempo pode contribuir para a busca de “novos tempos” que emanam de um “novo profissionalismo docente”, atrelada às exigências de uma escola democrática inserida na sociedade global da informação e do conhecimento. Nessa sociedade, com suas novas tecnologias, a escola, para ser reformada, deve procurar meios para reinventar-se e, nesse sentido, as mudanças do tempo são necessárias.

O tempo e sua organização devem ser protagonistas do profissionalismo docente, na medida em que seja reconhecido como condição necessária para atender às exigências de uma nova identidade docente que não pode ficar fechada numa concepção de horários rígidos e tempos delimitados por fronteiras invioláveis. Como diz Vázquez (2007, p. 8), reconceitualizar as ideias de tempo e de organização escolar requer reconhecer que “não  necessário preencher a vida da escola de horas, mas as horas da escola de vida”.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge, 1993.
- CARR, W. KEMMIS, S. *Teoria Crítica de la enseanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Rocca. 1988.
- COUCHOT, E. Reinventar o tempo na era do digital. *Revista Eletrnica Interin*, n. 4, artigo 1. jul./dez./2007. Disponível em: <<http://utp.br/interin/EdicoesAnteriores.htm>>. Acesso em: 2 nov. 2011.
- DARLING, L. H.; MC LAUGHLI, M. W. Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, v. 76, n. 8, Apr. 1995.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar editor, 1989.
- ESCOLANO, A. Tiempo y Educación. Notas para una genealoga del almanaque Escolar. *Revista de Educación*, 248, p. 55-79, 1992.
- FERNÁNDEZ, M. E. *La jornada escolar*. Proposta para el debate. Barcelona: Ariel Socel, 2002.
- \_\_\_\_\_. Tiempo escuela y sociedad. *Cooperación Educativa*, n. 69, p. 22-25, 2006.
- \_\_\_\_\_. Tiempo, escuela, sociedade. *Revista Kikirek*, n. 69E, p. 22-25, 2001.
- GILDDERS, A. *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press, 1984.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en la educación*. Madrid: Morata, 2008.
- GUNVITCH, G. *The social frameworks of knowledge*. New York: Harper & Row, 1971.
- HABERMAS, J. *Teora de la accin comunicativa I*. Racionalidad de accin y racionalizacin social. Madrid: Taurus, 1987.
- HARGREAVES A. *Cultures of teaching and education change*. Conferncia apresentada a The American Education Research Association, New York, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Changing teachers, changing time: Teacher work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College, 1994.
- \_\_\_\_\_. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educação*, n. 298, p.31-53, 1992.
- \_\_\_\_\_. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. *Revista Kikirik*, n.69, 2003.
- \_\_\_\_\_. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educacion*, n. 298. p. 31-53,1992.
- HUSTI, A. Del tiempo escolar uniforme a La planificación del tiempo móvel. *Revista de Educação*, n. 298, p. 31-53, 1992.
- LAFLEUR, C. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. *Kikineki*, n. 69, 2003.
- \_\_\_\_\_. Reexaminar el significado del tiempo del profesorado. *Cooperación Educativa*, n. 69, p. 26-31, 2006.

- LISTON, D. Y; ZEICHNER, K. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 2. ed. Madrid: Morata, 1997.
- LOURENCETTI, G. C. O processo de intensificação no trabalho docente na atualidade. *Tempo & Espaço*, v. 6, p. 8-23, 2008.
- NETO, A.V. Espaços, tempos e disciplinas: a criança ainda deve ir à escola? In: MAZZOTTI, A. J. A.; et al (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 09-20.
- PONCE, B. J. O tempo na construção da docência. In: ROMANOWSK, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org). *Conhecimento local e conhecimento – universal: pesquisa didática e ação docente*: Curitiba: Champagnat. 2004. p. 99-114.
- PRETTO, N.; PINTO. C.C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. II. n. 31 jan./abr. 2006.
- RAMALHO, L. B; NUÑEZ, B. I. Diagnóstico de necessidades formativas de professores de ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.
- RAMALHO, L. B; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SCHEIN E. H. *Organizational Culture and leadership*. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna. 2000.
- VALERA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, n. 298, p. 2-29. 1992.
- VÁZQUEZ, R. Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42 (6), p. 1-11. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1733Recio.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

Recebido em: 01 de novembro de 2011.

Aprovado em: 05 de dezembro de 2011.