

A PROBLEMÁTICA DO TEMPO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE *ONLINE*

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de – PUC-SP

GT-16: Educação e Comunicação

Introdução

O texto considera sobre a temporalidade inerente aos programas de formação docente *online*. Inicia com uma discussão acerca da racionalidade das atuais políticas educacionais brasileiras, com reflexos sobre a Educação a Distância (EAD). Prossegue com uma discussão sobre a construção social do tempo. Ancorado na perspectiva dialógica, o estudo aponta a necessidade de os programas de formação docente *online* buscarem uma orquestração mais harmoniosa entre as dimensões cronológica e kairológica, para que tais programas de fato possam ecoar na subjetividade desses sujeitos sociais.

Políticas de formação de educadores: apontamentos iniciais

É do conhecimento de todos que a formação de um trabalhador afinado com as demandas do ideário neoliberal do cenário mundial competitivo requer uma profunda modificação no *modus operandi* da educação. Eis a razão pela qual tem havido, por parte dos Estados dos países periféricos, dentre os quais o Brasil, a preocupação em promover ações de formação de educadores, nos distintos níveis (educação básica, superior...) e instâncias (docentes, gestores...), erguidas em meio à racionalidade instrumental, no dizer habermasiano (2000; 2002; 2003; 2005).

Engendradas ao contexto anunciado, as políticas educacionais têm se erguido em meio a indicadores como: priorização da educação básica, descentralização (sobretudo de recursos), implantação de um modelo de gestão autônomo e participativo, incentivo à participação da iniciativa privada e implantação de sistemas de avaliação.

Ao focalizar as reformas educacionais da América Latina, Candau (1999) procura destacar os pontos centrais do discurso que as justifica, seus principais atores, sua aproximação com o projeto neoliberal hegemônico, assim como as estratégias utilizadas em sua implantação. Nesse panorama, inclui as reformas curriculares desenvolvidas em diversos países latino-americanos. Defende a necessidade de outros

enfoques, ressaltando a importância de os países unirem-se no esforço de promover uma outra reforma, emergente das bases e voltada às reais demandas dos educadores.

Nesse movimento, a pesquisadora propõe como um dos desafios dos educadores desmistificar a aura de novidade e de avanço que cerca as reformas educacionais, de modo a percebê-la como instrumento que legitima o projeto sóciopolítico hegemônico do atual momento histórico.

Ao deflagrar o caráter neoliberal e neoconservador das reformas educacionais latino-americanas, Candau anuncia o acento de tais reformas em indicadores como eficiência, eficácia e produtividade, em busca da inserção da educação dos países latino-americanos na lógica competitiva do mundo globalizado. Ao fazê-lo, delinea a bipolaridade dessas reformas curriculares: descentralização-centralizadora – mediante municipalização do ensino – e centralização-descentralizada, mediante implantação de sistemas nacionais de avaliação, conteúdos básicos do currículo nacional e estratégias centralizadas de formação de professores. A partir desse cenário, a pesquisadora aponta a necessidade de se equacionar uma reforma curricular que não subordine o sistema educativo ao mercado de trabalho, mas que, ao contrário, suponha a formação plena dos sujeitos sócio-históricos.

Nos anos de 1980, a educação foi considerada área substantiva, no âmbito das políticas sociais, de modo a assumir posição de destaque na perspectiva da formação para a cidadania. Daí a presença de indicadores como a expansão da oferta e a ampliação do acesso, em um movimento cuja qualidade educacional ficou a reboque dos indicadores quantitativos.

Nos anos de 1990 assistimos ao redimensionamento do papel da educação, impregnado por um profundo traço neoliberal, de modo a atender às novas demandas do mundo do trabalho, como nos ensina Sanfelice (2003, p. 10):

As teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas sociais e muito especialmente das políticas educacionais.

Uma das questões candentes revela-se na inserção dependente do Brasil ao modelo de globalização produtiva, através de uma reforma educacional, que realiza seu intento em sintonia com a esfera privada e com agências multilaterais. Um Estado descentralizador, que delega autonomia ao periférico. Todavia, há que se considerar a contradição desse Estado. Embora propague a tendência à descentralização, a implanta

apenas no nível técnico, operacional, notadamente no tocante à racionalização de recursos, sem deixar de centralizar o que há de mais relevante no âmbito das políticas educacionais: a prescrição dos conteúdos curriculares em documentos oficiais e a implantação de sistemas de avaliação de rendimento escolar, nos distintos níveis de ensino.

Aliada a tal premissa, a melhoria dos padrões de escolarização da classe trabalhadora parece estar em sintonia com as demandas do empresariado nacional e das agências multilaterais representativas do projeto neoliberal ensejado pelo capital transnacional. Esse, por sua vez, prevê a formação de um trabalhador afinado com a redefinição dos processos de produção capitalista. Preparar o novo trabalhador para a empregabilidade, e não mais para o emprego, é hoje etapa fulcral à trajetória do capitalismo tardio, que vem desmobilizando as conquistas trabalhistas, mediante implantação de uma nova ordem de trabalho. A nova organização trabalhista ergue-se em meio a demandas ocupacionais, muitas das quais advindas de projetos de trabalho. As demandas ocupacionais materializam-se na composição de equipes de trabalho escaladas para um projeto específico e, por sua vez, capazes de desenvolver a contento os fins a que se destina o projeto em questão. Daí a pertinência de as instituições escolares trabalharem com o “aprender a aprender”, com estratégias de ensino em que o aluno desenvolva as competências e habilidades necessárias para mobilizar agilmente seus saberes às distintas situações de trabalho que se lhe apresentarem; qual seja, de instrumentalizá-lo para inserir-se a contento na fugacidade inerente aos novos cenários do mundo do trabalho. Para tanto, faz-se necessário promover a educação na lógica da competitividade.

Eis a razão dos indicadores impressos em meio à racionalidade instrumental – como eficiência e eficácia, desenvolvimento de competências e habilidades – consubstanciarem-se como questões de ordem nas atuais políticas educacionais. Em complemento, o compromisso com pragmáticas estratégias metodológicas de ensino, que utilizam conceitos como problematização, contextualização e interdisciplinaridade, na sua face perversa, por prestar-se à formação do trabalhador, em conformidade com as demandas da nova ordem do capital.

A reforma educacional brasileira iniciada nos anos de 1990 fundamenta-se em um projeto de inserção dependente do Brasil no modelo globalizado de organização produtiva. A necessidade de formar o trabalhador adequado aos atuais processos de produção capitalista é uma das causas do compromisso da reforma educacional com a

dimensão eminentemente gnosiológica, com o objetivo de mobilizar o desenvolvimento de competências e habilidades no alunado, mediante estratégias metodológicas pragmáticas de ensino e programas de formação de educadores desenvolvidos em fina sintonia com tal ideário.

Um breve olhar sobre a racionalidade instrumental subjacente à reforma educacional brasileira dos anos de 1990 melhor delinea o contexto no qual se insere a educação a EAD, no atual momento histórico de formação de educadores.

Com Barreto (2006) e Silva Jr. (2002) sinalizamos a subserviência de boa parte dos programas de EAD às políticas educacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal. O Estado assume o papel de fomentador da implantação da EAD, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, de modo a contribuir com a otimização de custos, mediante redução de recursos humanos. Daí a razão de a EAD assumir uma racionalidade instrumental, dado o embasamento em princípios como competitividade, eficiência, eficácia, produtividade, cognitivismo, operacionalidade técnica, adaptação instrumental e ensino prescritivo, dentre outros.

Nessa arquitetura, revela-se um movimento neopragmático na formação *online* de educadores, mediante: atendimento massivo, voltado a um grande contingente de educadores; ênfase na noção de competência e na prática educativa, por vezes em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos; retomada da formação em cadeia, mediante uso extensivo de tutoria.

Situada como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, a EAD, ao ser instituída pelo Estado, assume um caráter predominantemente instrumental, mostrando-se subserviente às atuais políticas educacionais, na medida em que contribui com a redução de custos e desenvolve programas de formação de educadores em congruência com a racionalidade da reforma educacional supracitada.

Os aspectos até então sinalizados invitam a refletir em que medida os programas de formação docente *online* têm contribuído com uma vertente de formação docente voltada à emancipação.

Essa e outras inquietações consubstanciam-se como instrumento capital para que não fetichizemos a técnica, como nos ensina Adorno (1995). Percebemos que, à contramão da fetichização da técnica, devemos ter em mente a ambigüidade a ela inerente, como toda e qualquer força produtiva apropriada pelo capital.

Um breve olhar sobre as políticas de formação de educadores, melhor subsidia a discussão acerca da temporalidade inerente aos processos de formação docente *online*: objeto de investigação do presente texto. Para tal, cumpre considerar sobre a construção social do tempo.

A construção social do tempo

Para entendermos mais profundamente a temporalidade inerente aos processos de formação de educadores nos ambientes de rede, urge proceder a algumas considerações teóricas sobre a construção social do tempo.

Para o filósofo Abbagnano (1998), há três concepções fundamentais de tempo: tempo como ordem mensurável do movimento, tempo como movimento intuído, tempo como estrutura de possibilidades.

A noção de tempo *como ordem mensurável do movimento* vincula-se, sobretudo, à antiguidade, notadamente no que diz respeito ao conceito cíclico do mundo e da vida do homem. Na Idade Média, esta noção de tempo foi adotada, mormente, por realistas, como São Tomás de Aquino, em continuidade à noção aristotélica de tempo como o número do movimento segundo o antes e o depois. Na época moderna, a noção de tempo como ordem mensurável do movimento vincula-se ao conceito científico de tempo.

A noção de *tempo como movimento intuído* vincula-se ao conceito de consciência. Santo Agostinho e Hegel filiam-se a essa noção de tempo. Na filosofia moderna, destacam-se a contribuição de Bérgrson, no tocante ao conceito de tempo vivido e de Husserl, atinente à noção de tempo fenomenológico.

A noção de tempo como estrutura de possibilidades é oriunda da filosofia existencialista. Na obra *Ser e tempo*, Heidegger aufere ao tempo um conceito interpretativo aliado à idéia de projeto, de projeção. Diferentemente das duas primeiras noções, em que se evidencia o primado do presente, a terceira evidencia o primado do futuro, na interpretação do tempo. No dizer de Abbagnano (*ibid.*, p. 948):

A análise heideggeriana do tempo sem dúvida contém um grande compromisso metafísico, porquanto o tempo é considerado uma espécie de círculo, em que a perspectiva para o futuro é aquilo que já passou; por sua vez, o que já passou é a perspectiva para o futuro.

As noções filosóficas de tempo mencionadas por Abbagnano evidenciam-se nos autores referendados a seguir. As teses centrais de muitos deles consideram sobre as

distintas dimensões temporais, a partir de um panorama histórico dos modos como o homem vem se relacionando com o tempo, ao longo do seu histórico percurso cosmovisivo, cujas modificações emanam dos distintos modos de produção.

Considerando sobre a íntima relação entre a medida do tempo e a medida do poder, Pineau (2003) procede a uma análise histórica das diversas cronometrias sociais do tempo universal: o tempo dos deuses, o tempo dos corpos, o tempo das máquinas e o tempo dos códigos. Nesse movimento, evidencia a crescente deteriorização dos tempos pessoais dos trabalhadores.

No *tempo dos deuses* (século XII), o controle do tempo fica a cargo dos sacerdotes. O tipo de violência controlada é invisível e a referência da medida é a própria natureza: durante o dia, do nascer ao pôr-do-sol; durante o ano ou ao longo deles, as estações, os astros... Os instrumentos de medida se articulam com os elementos da natureza, como é o caso do relógio de sol e da ampulheta. Para o autor, no *tempo dos deuses*, o tempo é visto pelo homem.

No *tempo dos corpos* (século XII a XVII), os comerciantes urbanos assumem o controle do tempo sobre a população rural e economicamente desfavorecida. A referência da medida pauta-se na troca ocorrente na sociedade civil; nela, o relógio surge como o maior instrumento da medida temporal. A partir deste artefato simbólico, o homem não mais vê o tempo, mas, antes, precisa entendê-lo, decifrá-lo simbolicamente.

No *tempo das máquinas* (século XVII a XX), os industriais assumem a função de controladores do tempo livre dos operários (dentro e fora do trabalho) e a referência da medida passa a ser a moeda, o dinheiro. A mola está presente nos, então, populares pêndulos e relógios de bolso: os principais suportes da medida temporal. No *tempo das máquinas*, o tempo é lido pelos homens.

Na contemporaneidade, surge nova cronometria social do tempo universal: o *tempo dos códigos*. A informação passa a ser a maior referência da medida temporal. O suporte da medida temporal passa a ser a relação entre informação e formação. A fonte de energia é o quartzo e o tempo passa a ser vivido pelos homens, na medida em que, pela teorização dos tempos pessoais, cada sujeito tentaria estabelecer uma relação de informação / formação criativa com o meio que o constitui.

Ao versar sobre o tempo paradoxal da contemporaneidade, Aguiar (2000) também traça um painel histórico das distintas cronometrias sociais do tempo. Para o estudioso, o *tempo da divindade* era o tempo da obediência aos desígnios de Deus e,

sobretudo, o tempo cíclico do eterno retorno presentificado nas tradições, nos costumes, nas crenças e nos rituais.

O *tempo circular* permeou muitas culturas. A percepção linear do tempo tem origem na tradição hebraica e, decorrentemente, na cristã. Na Idade Média, o tempo circular e o *tempo linear* ainda conviviam. Somente com o surgimento da burguesia mercantil é que a dimensão linear do tempo passa a ser hegemônica, até o início do século XX, em que as inscrições teóricas de Einstein, Freud, Jung, dentre outros, trazem nova noção à temporalidade.

Hoje em dia, o substrato econômico que constitui o *modus operandi* das tecnologias acaba por eliminar as distâncias e tornar o tempo instantâneo. Essa dupla equação acaba por embotar as consciências, pela saturação de informações, a serem decodificadas em curto espaço de tempo. Diante da alienação resultante da consciência embotada, a facilidade de manipular a população, a massificação. Nas palavras de Aguiar, em menção aos estudos de Paul Virilio (1984;1996): “o tempo e o espaço instantâneos geram informações direcionadas, ao mesmo tempo em que, por sua quantidade e uniformidade emocional, imobilizam o espectador, que se compraz com a passividade da recepção” (*ibid.*, p. 82).

Outro aspecto mencionado pelo autor é a íntima relação entre velocidade e consumo. Em seu dizer:

A velocidade é um instrumento de manutenção e crescimento do mercado. Isso implica eliminar a dimensão histórica das pessoas e a criação de valores tópicos e instantâneos para as mercadorias, além de acelerar as tarefas produtivas dos consumidores, que necessitam trabalhar mais para adquirir os bens aceitos, pois suas posições sociais e identidades são dependentes desses sinais velozes de *aggiornamento* (AGUIAR, 2000, p. 87).

Em meio ao importante alerta, o estudioso desvela o efeito contraditório da velocidade tecnológica: se por um lado gera alienação e passividade, por outro, permite articulações em prol da negação da massificação, impossíveis de serem realizadas até o advento da tecnologia do instantâneo. É o caso das contracorrentes presentes nos nichos de interesses coletivos alternativos, que se apropriam do instrumental tecnológico para promover discursos dissonantes e ações de resistência.

Também Glezer (2001) mapeia as cronometrias sociais da temporalidade humana. Para a historiadora, no Renascimento, o *tempo medieval* – dom de Deus – transforma-se em servidor dos homens. É a época do lucro sobre o transcurso do tempo. Na sociedade industrial cresce a submissão dos trabalhadores ao tempo.

A obsessão pela rapidez adentra os dias atuais, em desrespeito ao tempo dos homens, ao tempo vivido. Para a autora, se o capitalismo clássico ancorou-se na expansão territorial, o capitalismo tardio encontra no tempo um dos pontos mais importantes da sua expansão. Na sociedade do “tempo real”, evidencia-se o domínio do presentismo, do tempo efêmero, do instantâneo. Nela, somos conduzidos a gerir nosso tempo livre, transformado-o, muitas vezes, em tempo de consumo. O homem contemporâneo levado ao ritmo de vida em consonância com o “tempo real” das máquinas vê-se aniquilado em seu processo histórico de constituição pessoal e social.

A seu turno, Woodcock (1998) também tece um painel histórico das temporalidades humanas. Na sociedade rural, o tempo associado à natureza situa-se como processo natural de mudança. Com a civilização ocidental, o surgimento dos símbolos mecânicos e matemáticos das horas do relógio, que passa a reinar como senhor do tempo dos homens, no capitalismo industrial. Nesse movimento histórico, a submissão ao tempo cronológico adentra os muros das fábricas e da escola.

Considerando sobre o paradoxo do tempo livre, Piazzze (2007) destaca que o homem contemporâneo não sabe o que fazer, quando não se encontra dedicado à produção. Após a dessacralização do dia de descanso, o homem submete seu tempo livre às leis do mercado. O tempo livre se inscreve no mesmo processo inerente à divisão entre tempo e trabalho. Dessa forma, tempo livre torna-se tempo de consumo.

A breve incursão às principais noções de tempo e ao panorama histórico das distintas cronometrias da temporalidade humana e seus desdobramentos para a constituição humana, na contemporaneidade, permite que, apoiados em Asmann (1998), façamos a distinção entre duas importantes dimensões do tempo denominadas pelos gregos como *Kairós* e *Chrónos*. A primeira articula-se à dimensão vivencial do tempo, ao tempo subjetivo, à época em que tempo era entendido como dom. Em contrapartida, a segunda articula-se ao tempo objetivo do relógio, hegemônico nas sociedades capitalistas ocidentais.

Asmann (*ibid.*) destaca que as diversas formas de organização social permitem que o homem lide com as distintas dimensões da temporalidade: o tempo cronológico e o tempo kairológico. Ao fazê-lo, o pesquisador aponta a ambigüidade inerente às tecnologias: possibilitam uma economia de tempo e também são cronofágicas, devoram o tempo. A histórica articulação entre tempo e dinheiro é levada ao extremo na atual proposta de sincronização cronológica entre oferta e procura, no chamado estoque zero, ou produção *just-in-time*.

As considerações teóricas dos autores mencionados embasam nosso entendimento de que a perspectiva cronológica, que aufere valor mercantil ao tempo, subjaz ao ideário contemporâneo. Daí a máxima "*tempo é dinheiro*", no ideário da sociedade capitalista. O modo de produção capitalista reflete-se nas organizações societárias, de forma a não auferir espaço à dimensão kairológica do tempo, tal como retratado por Charlie Chaplin, no genial filme *Tempos Modernos*.

Se antes o tempo dos homens era o tempo da natureza, dos ciclos, do plantio, da colheita, das estações do ano, do nascer e do pôr-do-sol, na contemporaneidade os homens só vivenciam o tempo linear, objetivo e opressor do relógio. Quantos de nós passamos anos e anos entrando em uma empresa, fábrica, escola ou qualquer outro espaço de trabalho pela manhã e saímos à noite, sem jamais contemplar o entardecer? Quantos de nós gastamos o tempo de lazer em *shopping centers*, sem qualquer contato com o clima ou com o tempo? Não há dia ou noite nos *shoppings*. Não há frio ou calor. Todo dia é dia para consumir bens materiais e culturais.

O frenético ritmo de vida das sociedades do capitalismo tardio, ao minar a dimensão kairológica do tempo, faz com que todos estejam sempre à mercê das ingerências do tempo cronológico, tal como ilustrado pelo emblemático coelho, na obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll.

Quais as implicações da ausência da dimensão temporal kairológica para a constituição das identidades dos sujeitos sociais e das relações intersubjetivas? Do que podemos inferir das atuais circunstâncias históricas, o impacto desta ausência tem sido desastroso. Sob a égide do "tempo real", vivemos em meio ao presentismo, que solapa a noção histórica de tempo responsável pela constituição de nossas identidades pessoais e sociais, em meio às lembranças do nosso passado imediato (relativo à nossa história ontológica) e mediato (relativo à nossa história social). Da mesma forma, sabota a noção de tempo como possibilidade, como projeto de vida pessoal e social.

A ausência da dimensão kairológica, e, por conseguinte, do tempo historicizado retro e prospectivamente, faz com que se viva em meio à fugacidade das relações de trabalho, das relações interpessoais, dos momentos de fruição e de reflexão.

Uma música composta há três anos é considerada "velha". Do mesmo modo, um trabalhador com mais de sessenta anos de idade, no auge da sua produção intelectual, muitas vezes também é considerado "velho". A capacidade de descartarmos rapidamente as mercadorias e as produções culturais para continuarmos a consumir tem se intensificado exponencialmente. E essa racionalidade se estende à crescente

tendência das sociedades contemporâneas em descartar precocemente as pessoas do mundo do trabalho, em banalizar as relações interpessoais, já tão fragilizadas. Como nos ensina Chauí (2006, p. 33): “Volátil e efêmera, hoje nossa experiência desconhece qualquer sentido de continuidade e se esgota em um presente sentido como instante fugaz”.

As atuais organizações societárias não comportam a dimensão vivencial do tempo. O frenesi do *fast food*, das linguagens imagéticas dos *videoclips*, dos enredos cinematográficos hollywoodianos plenos de ação, só para citar alguns exemplos, banaliza os espaços sociais nos quais nos constituímos como sujeitos históricos e provoca relacionamentos planejados e aligeirados. É nesse torpor que a sociedade do capitalismo tardio se organiza. Esse tempo frenético também estende seus tentáculos para a educação e para os programas de formação docente *online*.

Asmann (1998) alerta para o impasse em que se encontra a Educação, em face das temporalidades, ao mostrar que, nos processos pedagógicos, pode ser desastroso “querer aprisionar a experiência temporal na exatidão dos relógios, porque os relógios não marcam temporalidades vivenciais. Por outra parte, vivemos imersos em tempos medidos e é preciso que isso seja tomado em conta” (*ibid.*, p. 217).

Assim como Asmann (*ibid.*), também Tardif & Lessard (2007), dentre outros estudiosos da Educação, preocupam-se com a temporalidade inerente aos processos de formação. Para a dupla de pesquisadores, é imperioso que os professores – no caso deste estudo, os formadores – façam uma boa gestão do tempo, em relação à rigidez dos programas de ensino (programas de formação, no caso deste estudo). Para tal, os professores precisam conhecer a contagem e o tempo destinado às diferentes matérias (módulos de formação, no caso deste estudo), ao longo do tempo de que dispõem.

Transpondo tais considerações para o nosso objeto de análise, como, então, conceber programas de formação docente, nos quais os formadores não dispõem de autonomia sobre o tempo de aprendizagem, sobre o tempo destinado a cada um dos conceitos a serem trabalhados, ao longo das várias etapas que compõem um programa de formação docente *online*?

Formação docente dialógica: o delicado equilíbrio entre *chrónos* e *kairós*

Procuramos adensar a discussão sobre a temporalidade inerente aos processos de formação docente *online*, tendo como ponto de ancoragem a perspectiva dialógica

defendida em nossos estudos de doutoramento e de pós-doutoramento. É oportuno destacar que a perspectiva dialógica por nós advogada ergue-se em meio ao intertexto de três conceitos: dialogismo bakhtiniano, agir comunicativo habermasiano e interação dialógica freireana. Tais conceitos estão presentes, respectivamente, em Bakhtin (1997a; 1997b), Habermas (2002; 2003) e Freire (1983; 1997).

Sob enfoque dialógico, tecemos algumas considerações, à guisa de considerar sobre os modos de objetivação do tempo inerente aos processos de formação docente *online*.

Nos estudos de pós-doutoramento foram analisadas as contradições da institucionalização da Educação a Distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores. Tal análise é desenvolvida a partir de dois programas de formação docente, denominados no aludido estudo como programas A e B. Em ambos os programas analisados, o tempo emerge como categoria de análise. Em ambas as pesquisas destacam-se três pontos que merecem atenção.

O primeiro deles é que o tempo disponível para interação digital mostra-se insuficiente, consubstanciando-se como fator que dificulta uma interação *online* de significativa qualidade. O acúmulo de tarefas a serem realizadas em tempo exíguo, pelo professor em formação, traz uma ausência de sincronia entre as interações *online* e a construção de conhecimento do docente em formação.

Outro dado emergente na pesquisa de pós-doutoramento: as interações *online* entre formadores e professores em formação de ambos os programas poderiam ter sido mais bem otimizadas, não fosse, em alguns momentos, a demora das devolutivas do formador. Nem é necessário mencionar que tal demora deve-se ao número excessivo de professores em formação, por turma. Na segunda edição do programa A, por exemplo, cada formador assumiu uma turma de, em média, cem professores. Essa relação desproporcional entre formador e formando, aliada ao tempo exíguo de que o formador dispõe para trabalhar os módulos, acaba por comprometer a qualidade da sua mediação. Em meio à premência do tempo, muitos formadores vêem-se impelidos a mediar por categorias de resposta. Ao perceber tal estratégia, diversos professores em formação sentem-se desmobilizados a interagir no ambiente de rede.

O fato de ambos os interlocutores (formador e professor em formação) não disporem de controle sobre o tempo de interação deve-se, em parte, à fragmentação de muitos dos programas desta natureza, que – em virtude de sua abrangência e complexidade – cindem conceptores e interlocutores. Em geral, há uma equipe que

concebe os módulos e outra que interage com os professores em formação, no ambiente de rede. Nesse movimento, a função do formador encontra-se um tanto esvaziada, por necessitar interagir a partir de um *script* de autoria alheia e sem autonomia sobre o tempo de aprendizagem dos professores em formação.

A análise dos depoimentos dos professores em formação entrevistados na pesquisa de doutorado evidencia que a cisão entre concepção e ações de tutoria e avaliação – ao gerar a falta de autonomia dos interlocutores sobre o conteúdo e o tempo de interação – reflete-se negativamente na qualidade de algumas interações *online*. Tal indicador ratifica-se com a análise das trocas intertextuais veiculadas nos ambientes de rede, a qual aponta um expressivo número de intervenções conclusivas, antes mesmo de o professor em formação atingir a necessária maturidade teórico-reflexiva em relação à questão em discussão. Muitas das intervenções conclusivas adiantam-se ao processo de construção de conhecimento do aprendiz, já que ambos os interlocutores – formador e formando – não dispõem de autonomia sobre o tempo de interação. Muitas vezes, os determinantes circunstanciais do trabalho do formador impelem-no, pela premência do tempo, a fechar um módulo, antes mesmo de esgotar a mediação.

Em meio à discussão dos resultados de pesquisa e às considerações tecidas em diálogo com os estudiosos visitados resta o desafio de trabalhar com o tempo nos programas de formação docente *online*, sem submetê-lo ao ritmo alucinado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao frenesi de produção e consumo da contemporaneidade. Esse desafio nos mobiliza a buscar indicadores teóricos capazes de refundamentar a racionalidade dos atuais programas de formação docente *online*.

A partir de um entendimento habermasiano, que advoga em favor de uma racionalidade comunicativa, consideramos que o desenho didático de grande parte dos atuais programas de formação docente *online* ergue-se em meio à dimensão cronológica. Dito de outro modo, o *Chrónos* tem sido hegemônico, na arquitetura da temporalidade afeita aos processos de formação docente *online*.

A temporalidade constituinte dos processos de formação de educadores ergue-se em meio ao primado da dimensão cronológica sobre a kairológica, em convergência com a racionalidade instrumental das atuais políticas de formação docente. Isso se manifesta no acento das ações de formação sobre o tempo do relógio. Nele, os educadores submetem-se à temporalidade objetiva dos programas de formação. A proposição de conceitos complexos a serem trabalhados em tempo exíguo é emblemática de uma temporalidade desatenta às circunstâncias históricas de boa parte

dos educadores em formação: repertório cultural distante do suposto pelos programas de formação; lacunas conceituais no percurso escolar; dupla jornada de trabalho aliada ao acúmulo de deveres domésticos.

Os desenhos didáticos de muitos programas de formação docente *online*, ao impor um ritmo frenético que enseja a fugacidade nos processos de formação, deixam de auferir vez e voz ao tempo vivencial dos educadores (atinentes ao mundo da vida, às suas circunstâncias históricas). Como decorrência do primado do tempo cronológico sobre o kairológico, o tempo vivencial dos educadores vê-se solapado. Nesse movimento, a emergência de um ativismo (todos viram tarefeiros). Por conseguinte, a constituição de uma consciência coisificada.

Em contrapartida, a perspectiva dialógica de formação de educadores defendida neste texto advoga em favor da atenção à dimensão kairológica do tempo; ao tempo vivencial dos professores em formação. A intencionalidade pedagógica não pode se sobrepujar ao ritmo de aprendizagem dos educadores em formação, mas, antes, trabalhar na tênue linha entre a objetividade cronológica dos programas de formação e a subjetividade kairológica dos formandos, como nos ensina Asmann (1998). Melhor explicando, ao mesmo tempo em que todo e qualquer processo de formação pressupõe uma meta a atingir, nela incluso um rol de conceitos a ser criticamente apropriado, o tempo de formação deve se erguer em meio à adequada conjugação das dimensões cronológica e kairológica.

Apostando na complexidade dos processos sociais, a formação dialógica defendida neste estudo sabe que não há receitas a seguir; do mesmo modo, não há o que justifique o imediatismo, o presentismo, a hegemonia cronológica. Ao contrário, a formação docente dialógica, por atentar à temporalidade inerente à constituição dos profissionais da educação, milita na tênue linha entre as duas dimensões: cronológica e kairológica.

A atenção ao tempo kairológico, em programas de formação docente *online*, pode se desdobrar na noção prospectiva de tempo como estrutura de possibilidades. Nessa linha de raciocínio, a vertente dialógica de formação, ao atentar para a dimensão kairológica nos processos de aprendizagem, busca trabalhar em prol da construção significativa de saberes, pelos educadores. Isso pode trazer conseqüências positivas à construção coletiva dos enfrentamentos aos desafios que se lhes apresentam no cotidiano escolar. Por isso, milita em prol da autonomia, na condução do tempo inerente

aos processos de formação, por ambos os sujeitos sociais que participam desse processo: formador e professor em formação.

Tal entendimento invita-nos a propor que os programas de formação docente *online* com certificação em nível superior mantenham o tempo original da graduação, em consideração às circunstâncias históricas desses profissionais. Se, por um lado, os professores em formação já têm significativa experiência na docência, por outro, não é raro demonstrarem frágil competência leitora e escritora, tênue repertório conceitual e dificuldade em aprender no ritmo proposto por tais programas, em face das múltiplas tarefas cotidianas assumidas. Do mesmo modo, os demais programas de formação continuada devem se preocupar com a adequada equação do tempo inerente aos processos de formação, para que o tempo vivencial dos educadores não seja solapado.

Percebemos o presente texto como uma das vozes dissonantes de várias pesquisas no campo da educação *online*, sobretudo se considerarmos o atual momento histórico de institucionalização da EAD, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores. Todavia, Bakhtin (1997a) nos ensina como é saudável que o fluxo da comunicação verbal erga-se em meio à polifonia e à polissemia, em meio às múltiplas vozes e aos múltiplos significados da vida.

Concebemos a problemática do tempo como um dos pontos capitais nos quais se engendram os processos de formação de educadores e, paradoxalmente, um dos elementos mais negligenciados pelos programas de formação docente *online*.

Considerações finais

O intento de refundamentar os programas de formação docente *online* a partir da vertente dialógica materializa-se, neste texto, em dois movimentos. Primeiramente, procuramos desvelar a racionalidade instrumental das políticas de formação de educadores nas quais tais programas se ancoram, com destaque para a hegemonia cronológica da temporalidade que os constitui. Para tanto é traçado um painel histórico da construção social do tempo. A seguir, almejamos superar a dialética negativa, ao propor novos modos de objetivação do tempo, em que se busque um equilíbrio mais harmonioso entre as dimensões cronológica e kairológica.

A racionalidade voltada à consolidação dos interesses do capitalismo tardio solapa a possibilidade de promover uma existência humana digna e emancipada. A formação de educadores sob a perspectiva dialógica advogada neste estudo, ao

contrário, defende que o desenho didático dos programas de formação docente *online* atente ao mundo da vida do educador, às circunstâncias históricas que constituem sua identidade. Sob este prisma, o uso dos ambientes de rede não deve se erguer em meio ao *diabolon* (*dia-ballein* = que cinde), mas sim em meio ao *symbolon* (*syn-ballein* = que une). Isso significa que as distâncias geográfica e temporal¹ de modo algum devem implicar distância simbólica entre formandos e formadores. Em síntese, para que as distâncias sejam no máximo geográficas e temporais, mas jamais simbólicas, os programas de formação docente *online* devem buscar um tempo de aprendizagem mais equilibrado, na conjugação harmoniosa entre *chrónos* e *kairós*. Para tanto, não podem ter como meta tão somente a viabilidade econômica, como bem nos ensina Habermas (1990, p. 102):

as amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa.

Nossa esperança em um projeto de formação docente *online* voltado à emancipação humana incide no desvelar da problemática do tempo de tais programas e na proposição de uma temporalidade menos afeita às demandas econômicas e mais atenta à dimensão kairológica dos educadores; ao *mundo da vida* desses sujeitos sociais.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 3ª ed. Trad. A. Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. Trad. W. L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, R. A. R. de. O tempo paradoxal da contemporaneidade. In: **Os filhos da flecha do tempo: pertinência e rupturas**. Brasília: Letraviva, 2000. pp. 77-96.
- ASSMANN, H. Tempo pedagógico: *chrónos* e *kairós* na sociedade aprendente. In: **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 189-236.

¹ Nas interações assíncronas (fóruns e listas de discussão), diferentemente das interações em tempo real (*chat*, tele, vídeo e webconferência).

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (1979). 2ª ed., Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BARRETO, R. G. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, V. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). pp. 29-58.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

FREIRE, P. (1969). **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GLEZER, R. O tempo e os homens: dom, servidor e senhor. Série Ciências Humanas. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. **Estudos sobre o Tempo**. Nº 8. junho de 2001.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. L. S. Repa; R. Nascimento. São Paulo: Martins fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

_____. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2ª ed. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Diagnósticos do tempo: seis ensaios**. Trad. F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

PIAZZE, J. **La paradoja del tiempo libre**. A parte Rei. Universidad de Valparaíso, Argentina. Disponível em < <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/adorno.pdf> > Último acesso em: janeiro de 2007.

PINEAU, G. Medida do tempo, medida do poder. In: **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Trad. L. P. de Souza. São Paulo: Triom, 2003. pp. 67-74.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas**

transversais. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. (Coleção educação contemporânea). pp. 3-12.

SILVA JR. Uma estratégia mercantil para a concretização da reforma educacional. In: **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. pp. 105-33.

TARDIFF, M. & LESSARD, C. O tempo do ensino e o tempo da aprendizagem: dois tempos diferentes. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. J. B. Kreuch. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIRILIO, P. **L'espace critique**. Paris: Christian Bourgois, 1984.

_____. **Vitesse et politique**. Paris: Gelilée, 1996.

WOODCOCK, G. A ditadura do relógio. In: **Os grandes escritos anarquistas**. 3ª ed. São Paulo: LPM, 1998.