

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Taise Tadielo Cezar

**TEMPO DE TRABALHO E TRABALHO NO TEMPO: A DIALÉTICA
DAS (DES)INTEGRAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE
PEDAGOGOS(AS) NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

Santa Maria, RS
2021

Taise Tadielo Cezar

**TEMPO DE TRABALHO E TRABALHO NO TEMPO: A DIALÉTICA DAS
(DES)INTEGRAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGOS(AS) NO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS
2021

Cezar, Taise Tadielo

Tempo de trabalho e trabalho no tempo: a dialética das (des)integrações no trabalho pedagógico de pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha / Taise Tadielo Cezar.- 2021.

206 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021

1. Tempo de trabalho 2. Dialética da (des)integração
3. Trabalho pedagógico 4. Pedagogos(as) 5. Instituto Federal Farroupilha I. Soares Ferreira, Liliana II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

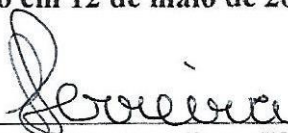
Declaro, TAISE TADIELO CEZAR, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Taise Tadielo Cezar

**TEMPO DE TRABALHO E TRABALHO NO TEMPO: A DIALÉTICA DAS
(DES)INTEGRAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGOS(AS) NO
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de **Doutora em
Educação**.

Aprovado em 12 de maio de 2021:



Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

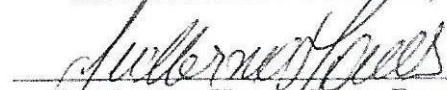
Ana Sara Castaman

Assinado digitalmente por Ana Sara Castaman
DN: C=BR, O=Universidade Federal de Santa Maria, OU=Campus Serido, CN=Ana Sara Castaman, postalCode=91101-900, email=ana.sara.castaman@ufsm.br, serial=10114
Resolução: Et 2011-01-01, data de assinatura: 2021-05-11 12:25:15
Data: 2021-05-11 12:25:15
Fonte: https://www.ufsm.br

Ana Sara Castamann, Dra. (IFRS)



Claudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)



Guilherme Howes Neto, Dr. (UNIPAMPA)



Paulo Ricardo Tavares, Dr. (UFSM)



Ana Paula Cristino Zimermann, Dra. (PMSM)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às trabalhadoras e aos trabalhadores que nos possibilitam o mundo. Em particular, à minha mãe, Fatima, ao meu pai, Elio e ao Joaquim Cezar Mayer, que são presentes, síntese de muitas relações, conjugam passado e futuro. Ao Jô, este rapazinho, que há seis anos nos ensina a falar, mostrando dialeticamente que se eu floresço, ele desabrocha!

AGRADECIMENTOS

Esta página que é dedicada ao registro dos agradecimentos simboliza o afeto a pessoas sem as quais o percurso acadêmico não seria realizado. Passados aproximadamente cinco anos deste percurso em que a vida aconteceu, afastamentos e distanciamentos nunca foram tão significativos quanto o período de escrita do presente texto. Para que as páginas que seguem pudessem ser preenchidas de texto, se reconhece que o mesmo foi elaborado a partir do corpo e da mente que tive na temporalidade do Curso de Doutorado.

Durante este processo formativo acadêmico, também, me constituí mãe do Joaquim, rapazinho de sorrisos largos, cheio de malemolência, aprende a viver e nos ensina a ser compreendido, me ensinando a ser verdadeiramente humana, ele ensina sobre a educação aos sujeitos que com ele realizam um trabalho pedagógico cotidianamente. Ao agradecê-lo, também, manifesto minha gratidão ao Everton Mayer, um parceiro de longa data que muito me ensina. Inicialmente, obrigado à Juliana Lima, a nossa Terapeuta Ocupacional e amiga que me ajudou na práxis da maternidade. À Josiane Vendruscolo e à Marileda Gubiani, que transcendem a profissão de fonoaudiólogas e nos ajudam a dar sentido para tudo que vivemos no tempo, fazendo a nossa interlocução na produção das palavras faladas. Ao Dr. Rudimar Riesgo, que talvez nunca saiba que está sendo mencionado, mas agradeço por ter aberto o caminho da Apraxia a ser superada. Em especial aos trabalhadores da educação das escolas que fizemos parte nestes últimos anos, construindo laços de afeto, conhecimento e inclusão. A todas estas pessoas muito obrigado por todo trabalho realizado conosco nesses últimos anos, pois foi uma caminhada que fiz junto com o estudo.

Muito obrigada a toda minha família, tanto a que tenho por parte de sangue, quanto aquela da amizade fraterna que o tempo de vida me possibilitou. A primeira, feita a partir das histórias das vidas da Dona Fatima e do Seu Elio, têm meu respeito, gratidão e amor infinito pela vida que me oportunizam dedicando seus tempos para o meu cuidado e o do Jo. Ao meu irmão Igor pela torcida e preocupação que tens. A todas as tias e primas de São Vicente do Sul por acolher o meu filho em tantas situações, para que eu pudesse fazer o trabalho de Doutorado, vocês sempre fizeram parte da minha constituição como mulher: Tia Roseli, Tia Rosane, Tia Sinara, Emili, Viviane, Edina e Robson valeu por tudo. Não poderia esquecer de agradecer à “Veridana” que, com sua alegria, se integrou à nossa família com tanta amorosidade.

À minha família de amigas para todas as horas que não medem esforços para as comemorações, para as longas horas de conversa necessária, para o colo, o abraço, o afeto, a

compreensão, vocês são uma parte importante do que sou. Muito obrigado Angelita Zimmerman, irmã de coração com a qual me torno um pouquinho mais gente, por tua atenção, sensibilidade, sabedoria, te agradeço por tudo o que nós sabemos uma da outra. Raquel Wallau e Rafaela Vendrusculo, grata por tanto carinho e apoio em cada lágrima que enxugaram. Dione, Charles e Neca, agradeço pelo cuidado imprescindível, força e ajuda em cada momento que precisei sacudir a poeira e seguir. Obrigado Mila do Zeppelin por todos os momentos de escuta amiga, ensinamentos no período que passou, me apresentando ao Tobias, à Jana e à Roberta que me inspiram e fortalecem. Ao amigo Roger, por estar sempre em vigília, me fazendo rir e lembrar que sou simplesmente “humana”. Em nome dessas pessoas, meu muito obrigada à todas e todos os demais que me preenchem de afeto e possibilitando que eu me refaça cotidianamente por nossa linguagem de amizade.

Muito obrigada aos sujeitos que constituem o serviço público federal, em especial do Instituto Federal Farroupilha e a Universidade Federal de Santa Maria, que garantem a educação pública brasileira. Em nome da amiga e colega Carol, agradeço aos pedagogos e as pedagogas que se dispuseram contribuindo com esta pesquisa, me acolhendo em seus lugares de trabalho durante o período da pesquisa. Grata por tanta conversa, pelos conhecimentos compartilhados, pelo trabalho pedagógico que realizam em nossa Instituição.

Por fim, um agradecimento muito especial ao coletivo do Grupo de Pesquisas Kairós, pelos longos anos de estudos e pesquisas nesta comunidade. Ao ingressar no ano de 2011 não vislumbrava a trajetória realizada, não imaginava conhecer tantas pessoas importantes para minha vida.

Muito obrigada Professora Liliana, minha orientadora desde o Mestrado, aprendi muito com seus ensinamentos nesta jornada de oportuna convivência, por sua produção pedagógica e científica, pela paciência e compreensão, também, por não ter desistido e não ter deixado que eu mesma desistisse nos momentos mais conturbados.

Grata a *nosotros*, “*Gracias a la vida*” (MERCEDES SOSA).

Nada e ninguém pode subjugar ou destruir esse tempo que ajuda a fazer os explorados e os oprimidos adquirirem consciência dos desalinhamentos de uma sociedade futura radicalmente diferente. Não pode haver ilusões quanto à árdua escalada que se deve empreender para alcançar esse cume. Pois o tempo presente, desumano, alienante e unidimensional da ordem socio-reprodutiva do capital ainda detém o controle da situação (MÉSZÁROS, 2007, p. 24).

RESUMO

TEMPO DE TRABALHO E TRABALHO NO TEMPO: A DIALÉTICA DAS (DES)INTEGRAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGOS(AS) NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

AUTORA: Taise Tadielo Cezar
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Este estudo faz parte das pesquisas realizadas pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Objetivou-se estudar dialeticamente os movimentos dos sujeitos expressos em documentos, na produção e nas jornadas realizadas por pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), analisando as mediações que se estabelecem nos múltiplos tempos vividos durante o trabalho pedagógico que produzem na Instituição. A abordagem teórica e metodológica que orientou o processo de produção e análise dos dados situou-se no campo do Materialismo Histórico-Dialético. A etapa de produção dos dados aconteceu por meio de questionário prévio, pesquisa documental e observação sistematizada, realizada em oito unidades admirativas do IFFar. Consequentemente ocorreu o processo das análises, considerando uma sistematização nas seguintes categorias de estudo: estrutura institucional, divisão e produção do trabalho de pedagogos(as), jornada(s) de trabalho, tempos vividos. Estas possibilitaram analisar dialeticamente os movimentos e mediações entre o tempo de trabalho, o trabalho pedagógico e as dialéticas das (des)integrações. A partir do estudo realizado compreendeu-se que os movimentos destes trabalhadores da educação constituem-se, contraditoriamente, durante um tempo e objetivo pelo qual vivenciam processos de produções subjetivas no acontecimento de suas práxis. Assim, são estabelecidas mediações que se evidenciam na institucionalidade do tempo de trabalho e do trabalho dos sujeitos, este corresponde a um plano jurídico e administrativo que se materializa no plano da práxis dos(as) pedagogos(as) ao vivenciarem a produção do trabalho pedagógico em tempos variados e diferentes durante as jornadas de trabalho no serviço público federal em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), movimento este que compõe a historicidade dos(as) pedagogos(as) na Instituição, individual e coletivamente. Desse modo, defende-se, no contexto da sociedade capitalista tais movimentos e mediações se expressam como a Dialética das (Des)integrações, explicada sob as manifestações e efeitos contraditórios dos movimentos de integração, não integração e desintegração entre os tempos, trabalhos e os(as) pedagogos(as) em si e entre si, sob as condições de serem trabalhadores da educação no terreno do IFFar.

Palavras-chave: Tempo de trabalho. Dialética da (des)integração. Trabalho pedagógico. Pedagogos(as). Instituto Federal Farroupilha.

ABSTRACT

WORKING TIME AND WORK IN TIME: THE DIALECTICS OF DECAYS ON THE PEDAGOGICAL WORK OF PEDAGOGUES AT INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

AUTHOR: Taise Tadielo Cezar
ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This study is part of the research carried out by Kairós - Study and Research Group on Labour, Education and Public Policies, at UFSM/RS. It aimed and dialectically to study the movements of the subjects expressed in documents, in the production and in the journeys carried out by pedagogues at the Instituto Federal Farroupilha, analysing the mediations that are established in the multiple times experienced during the pedagogical work they produce at the Institution. The theoretical and methodological approach that guided the data production and analysis process was in the field of Historical-Dialectical Materialism. The stage of data production took place through a previous questionnaire, documentary research and systematic observation carried out in eight admirable units of IFFar. Consequently, the analysis process took place, considering a systematization in the following study categories: institutional structure, division, and production of the pedagogues' work, working hours, times lived. These made it possible to analyse dialectically the movements and mediations between working time, pedagogical work, and the dialectics of decays. From the study carried out understood that the movements of these education workers are contradictorily constituted during an objective time, through which they experience subjective production processes in the event of their praxis. Thus, mediations are established that are evident in the institutionality of the subjects' working time and work, this corresponds to a legal and administrative plan that materializes in the practice of pedagogues as they experience the production of pedagogical work. At different and varied times during the working days in the federal public service in Professional and Technological Education (EPT), a movement that composes the historicity of the pedagogues in the Institution, individually and collectively. Therefore, it is defended in the context of capitalist society, such movements and mediations are expressed as the Dialectic of Decay, explained under the contradictory manifestations and effects of the movements of integration, non-integration, and disintegration between the times, works and the pedagogues as such, under the conditions of being IFFAR field education workers.

Keywords: Working time. Dialectics of decay. Pedagogical work. Pedagogues. Instituto Federal Farroupilha.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura "A persistência da memória"	25
Figura 2 - Recorte de jornal: "Quem é o pedagogo? E quais seus espaços de atuação?"	48
Figura 3 - Representação da trama de relações em que o fenômeno estudado se insere.....	59
Figura 4 - Esquema geral do Capítulo 3	62
Figura 5 - Recortes sobre o tempo escorregadio a partir das deformações de relógios e de uma face humana em "A persistência da memória", de Dalí (1931).....	110
Figura 6 - Esquema das categorias no estudo de Doutorado	114
Figura 7 - Ilustração da triangulação orientada pelo MHD no estudo.....	117
Figura 8 - Perspectiva organizativa do estudo.....	118
Figura 9 - Ilustração do movimento de produção dos dados para análise e sistematização das categorias de estudo (análise e conteúdo) de Doutorado	120
Figura 10 - Mapa de inserção do IFFar no Estado do RS e Unidades com observação sistematizada.....	127
Figura 11 - Representação cartográfica da composição institucional da RFEPT no Brasil ...	134
Figura 12 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em Unidades	135
Figura 13 - Níveis e modalidades de ensino na RFEPT no Brasil	139
Figura 14 - Linha do tempo do Instituto Federal Farroupilha	147
Figura 15 - Percentual de matrículas nas unidades da RFEPT no ano de 2019	153
Figura 16 - Relação entre as fontes documentais jurídico-administrativas	164
Figura 17 - Principais situações presenciadas com os(as) pedagogos(as) durante a observação sistematizada.....	176
Figura 18 - Correlação entre os planos jurídico-administrativos e da práxis	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de pedagogos(as) em relação ao total de cargos ocupados no IFFar....	57
Gráfico 2 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa em relação aos cargos no IFFar	58
Gráfico 3 - Distribuição de pedagogos(as) nas Unidades do IFFar (dados 2018/2019).....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativos de pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha em relação aos participantes do questionário prévio e observação sistematizada.....	123
Tabela 2 - Demonstrativo da realização da observação sistematizada no tempo e no espaço da pesquisa de Doutorado	130
Tabela 3 - Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes e Vagas por Tipo de Curso e Tipo de Oferta no IFFar no ano de 2019	153
Tabela 4 - Quantitativo de servidores públicos federais, quantidade de matrículas e cursos ofertados na RFEPT e no IFFar no ano de 2019.....	154
Tabela 5 - Quantidade de TAEs (nível E) e Professores da EBTT em relação aos(as) pedagogos(as) nas unidades do IFFar	166

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET/BG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves
CEFET-SVS	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul
Ceprovale	Centro de Educação Profissional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDATURVO/DS	Fundação Vale do Rio Turvo para o Desenvolvimento Sustentável
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MoMa	Museu de Arte Moderna de Nova York
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PT	Partido dos Trabalhadores
Rede Estrado	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico(a) Administrativo(a) em Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS: OS CONTORNOS DA PESQUISA	25
2	PERCEPÇÕES SOBRE “A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA”: A PESQUISA COMO TRABALHO NO TEMPO	35
2.1	MEMÓRIAS SOBRE PROCESSO FORMATIVO E TRABALHO DE PEDAGOGA NO HORIZONTE DA PESQUISA	38
2.2	A PESQUISA NO DECORRER DAS INTERLOCUÇÕES COM O KAIRÓS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	43
2.3	“NOSOTROS”: ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS SOBRE O TEMA ESTUDADO	47
3	PERSPECTIVAS SOBRE TEMPO E TRABALHO EM EDUCAÇÃO: ENTRE A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA E A MISERABILIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA	61
3.1	SERES HUMANOS, TRABALHO E ESTADO NA GARANTIA DA PRODUÇÃO DAS MISÉRIAS PELO SISTEMA CAPITALISTA	63
3.2	O TEMPO COMO <i>QUINTESSÊNCIA</i> DO TRABALHO NO FLUXO DE MOVIMENTOS DIALÉTICOS	75
3.2.1	Instituição escolar e o tempo de trabalho sob contexto capitalista	88
3.3	O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO UM ACONTECIMENTO NO TEMPO E ESPAÇO DA ESCOLA.....	98
4	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E/NA JORNADA DE ESTUDO	105
4.1	O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PRODUÇÃO, ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE DOUTORADO	109
4.2	ETAPAS DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	119
4.2.1	Questionário prévio	121
4.2.2	Pesquisa documental	123
4.2.3	Observação sistematizada	124
4.3	ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	132
5	EVIDÊNCIAS SOBRE A DIALÉTICA DAS (DES)INTEGRAÇÕES NO(S) TEMPO(S) DE TRABALHO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGOS(AS) NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	144
5.1	HISTORICIDADE E ESTRUTURA INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	146
5.1.1	Apontamentos para o trabalho de pedagogos(as) em Educação Profissional e Tecnológica	152

5.2	A PRÁTICA DOS(AS) PEDAGOGOS(AS) ENTRE MOVIMENTOS E MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL.....	156
5.2.1	A divisão do trabalho no plano jurídico-administrativo e no plano da prática dos(as) pedagogos(as).....	162
5.2.2	A contradição da jornada de trabalho vivida no plano da prática dos(as) pedagogos(as).....	181
6	NOTAS FINAIS PARA O PRESENTE: LIMITES E DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE O TEMPO <i>RELÓGIO</i> E O TRABALHO <i>PEDAGÓGICO</i> NA REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA.....	192
	REFERÊNCIAS	198

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS: OS CONTORNOS DA PESQUISA

Figura 1 - Pintura "A persistência da memória"



Fonte: Imagem disponível no site do Museu de Arte Moderna de Nova York (DALÍ, 1931).

Esta é uma imagem da obra “A persistência da memória”, uma pintura de Salvador Dalí¹, atualmente exposta no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMa), produzida a partir da técnica de óleo sobre tela e, originalmente, possui um tamanho de 24 centímetros de altura por 33 centímetros de largura. O artista catalão era implicado no movimento surrealista, surgido na Europa por volta das primeiras décadas do século XX. Em tal período histórico, o referido movimento surge como contraponto às tendências que apelavam para uma nova ordem construtiva e formalista na arte, sob a expressão do *retorno à ordem*, considerando o período após a Primeira Guerra Mundial, conforme os registros da obra. A referida perspectiva artística

¹ Salvador Domingo Felipe Jacinto Dalí i Domènech, nascido no ano de 1904 na cidade de Figueres, na Catalunha, Espanha. Começou a pintar aos 13 anos de idade, com o apoio de seus pais. Foi casado com a russa Elena Dimitrievna Diakonova, conhecida por Gala Éluard. Após a morte de Gala, considerada como sua “musa inspiradora”, faleceu na cidade natal no ano de 1989, com 84 anos, vítima de insuficiência cardíaca (DIANA, 2021).

surgiu da articulação entre os fundamentos da psicanálise freudiana² da mente e do marxismo³ na luta contra a dominação da burguesia da época. Tais aspectos sobre a relação entre a arte, a psicanálise e a política, uma vez que as obras surrealistas parecem evidenciar uma vertente crítica cultural e contestadora da racionalidade burguesa do referido período (PARRAGON BOOKS, 2012). Assim, entende-se que: “O olhar do marxismo e o da psicanálise criticam o olhar ideologizado do burguês e o do ego com sua ilusão onisciente” (CIAVATTA, 2009, p. 115).

Intencionalmente, o presente texto inicia com referência à pintura de Dalí (1904-1982), no contexto de sua criação, pois os conhecimentos sobre a obra e as interpretações respectivas auxiliaram na mobilização para o processo de escrever esta pesquisa de Doutorado. Deste modo, “A persistência da memória” representa uma grande metáfora inicial para os argumentos da tese elaborada, sobre a **Dialética das (des)integrações e do trabalho pedagógico de pedagogos(as) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)**, instituição localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Desde o início do curso de Doutorado em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentro da Linha de Pesquisa em Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces, a imagem foi avistada, sendo marcante e provocativa. Destaca-se que ela foi apresentada como arte gráfica para o momento de defesa de projeto de tese, em setembro de 2018, estando presente no convite e como imagem de fundo para a apresentação do projeto. Conseqüentemente, a imagem continuava a intrigar, mostrando-se um interessante mote anunciativo do que se pretendia estudar.

Os detalhes da obra indicam que o pintor retratou artisticamente objetos e elementos da natureza aparentemente desconexos, sobrepostos por relógios, dando a impressão de estarem escorrendo, derretendo, transfigurando, decompondo-se em partes da paisagem. Partindo desta descrição visual prévia é citado o seguinte trecho, encontrado em publicação no *site* do museu americano no qual a obra está exposta atualmente:

² O autor expressa em sua obra uma interpretação da teoria dos sonhos referente aos estudos em psicanálise sobre o inconsciente, desenvolvida por Sigmund Freud (1856-1939), ainda no início do Século XX (1900). Por esta perspectiva, Dalí “[...] pegou seus medos e traumas, os transformou em figuras com deformações e colocou num cenário comum de sua vida” (QUADROS, 2014, s./p.).

³ “Para conseguir ver o maravilhoso, os surrealistas defendiam o abandono da razão, da educação, da moralidade e da estética. [...] Os quadros resultantes deste processo têm origem no inconsciente (coletivo) - que na altura estava a ser estudado pela recém-criada disciplina da psicanálise - e, para os surrealistas, eram mais autênticos do que qualquer obra de arte executada de forma consciente. O Surrealismo fundado em 1924 não era apenas um estilo de escrita ou pintura. Era um modo de vida. Alguns surrealistas já haviam descoberto o absurdo através do Dadaísmo e usavam-no para provocar a burguesia à qual, pela sua ideologia de honra e patriotismo, imputaram a responsabilidade pela Primeira Grande Guerra. As composições surrealistas são uma reação à mendácia da consciência” (PARRAGON BOOKS, 2012, P. 442).

Objetos rígidos tornam-se inexplicavelmente frouxos nesta paisagem de sonho, sombria e infinita, enquanto o metal atrai formigas como carne apodrecida. Dominando o que chamou de "os truques paralisantes usuais de enganar os olhos", Dalí pintou com "a mais fúria imperialista de precisão", disse ele, mas apenas "para sistematizar a confusão e, assim, ajudar a desacreditar completamente o mundo da realidade". É a ambição surrealista clássica, mas alguma realidade literal também está incluída: os distantes penhascos dourados são a costa da Catalunha, a casa de Dalí.

Esses relógios frouxos são macios como queijo maduro demais - na verdade, eles retratam "o camembert do tempo", nas palavras de Dalí. Aqui, o tempo deve perder todo o significado. A permanência vai com ele: as formigas, um tema comum na obra de Dalí, representam a decadência, principalmente quando atacam um relógio de ouro, e parecem grotescamente orgânicas. A monstruosa criatura carnuda pendurada no centro da pintura é ao mesmo tempo estranha e familiar: uma aproximação do próprio rosto de Dalí de perfil, seus longos cílios parecem perturbadoramente semelhantes a um inseto ou até sexual, assim como o que pode ou não ser uma língua escorrendo de seu nariz como um caracol gordo.

Um ano antes de este quadro ser pintado, Dalí formulou seu "método crítico-paranóico", cultivando alucinações psicóticas auto-induzidas para criar arte. "A diferença entre um louco e eu", disse ele, "é que eu não sou louco" (THE MUSEUM OF MODERN ART, 2021, s./p.).

A citação anteriormente apresentada aborda significados elaborados a partir da composição da obra como um todo, partindo dos detalhes que podem representar o que o pintor, metodologicamente, expressou naquele momento real, concreto. Assim, olhar para "A persistência da memória" e pensá-la como metáfora decorreu da seguinte pergunta para a pesquisa: **Analisando, sob a perspectiva da dialética, os documentos, a produção e jornadas de pedagogos(as) no IFFar, que movimentos dos sujeitos se evidenciam e estabelecem mediações entre o tempo de trabalho e o trabalho pedagógico no tempo?**

Tal pergunta orientou um transcurso de pesquisa a qual buscou discursivamente elaborar e apresentar argumentos que representassem reflexões sobre a apreensão de **movimentos dos sujeitos que se evidencia contraditoriamente na relação entre os tempos objetivos e subjetivos durante os processos de produção do trabalho de tais pedagogos(as)**. Nesse sentido, **é abordada a hipótese inicial de que esta relação se estabelece em formas de mediações que se evidenciam por meio da institucionalidade do tempo de trabalho e da historicidade dos sujeitos que vivenciam tempos que variam e se diferenciam conforme a produção do trabalho pedagógico**. Desse modo, tais movimentos contraditórios e formas de mediações podem se expressar como a **Dialética das (Des)integrações, uma categoria explicativa que se refere às manifestações e aos efeitos dos movimentos de integração, não integração e desintegração entre os tempos e o trabalho vivenciados na realidade dos sujeitos no mundo, considerando que os(as) trabalhadores(as), interlocutores(as) deste estudo, estão imersos no contexto do serviço público federal da Educação Profissional e Tecnológica brasileira**.

Assim, a referida pesquisa objetivou **estudar dialeticamente os movimentos dos sujeitos expressos em documentos, na produção e nas jornadas realizadas por pedagogos(as) no IFFar**, analisando as **mediações** que se estabelecem nos múltiplos tempos vividos durante o trabalho pedagógico que produzem na Instituição. Para atender esse objetivo geral foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

a) argumentar sobre a justificativa e problematização do estudo a partir dos movimentos que emergem na pesquisa como trabalho no tempo, considerando a historicidade da pesquisadora/pedagoga no percurso do tema estudado;

b) apresentar os conceitos centrais para o estudo de categorias de análise e de conteúdo relacionadas ao tempo de trabalho e o trabalho pedagógico de pedagogos(as) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir, inicialmente, de uma revisão bibliográfica referente ao campo teórico que aborda teórica e metodologicamente o trabalho e educação;

c) abordar sobre a perspectiva teórica e metodológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) que orientou o percurso da pesquisa realizado, fundamentando o processo de produção dos dados por meio das técnicas de questionário prévio, pesquisa documental e observação sistematizada;

d) produzir uma análise dialética por meio da dialetização dos dados produzidos durante esta pesquisa de Doutorado, sobre os movimentos dos(as) pedagogos(as) referentes à integração, não integração e desintegração entre o(s) tempo(s) vivido(s) e a produção do trabalho pedagógico, na totalidade, do IFFar.

Considerando os objetivos expressos, antes de anunciar os parágrafos referentes à organização e à exposição deste texto, é preciso contextualizar sobre a temporalidade em que aconteceu a produção deste estudo. Pode-se afirmar que se encontra inserido no campo da educação, implica e é implicado pelas relações entre os seres humanos, que sob os efeitos do tempo⁴ convivem socialmente em constante transformação. Analogicamente à obra “A persistência da memória”, de Salvador Dalí (1931), que foi produzida em um período entre guerras, sob perspectivas que se contrapunham ao discurso do *retorno da ordem*, o texto foi produzido em um período extremamente complexo da humanidade na atualidade.

Desde os primeiros meses do ano de 2020 o Brasil entrou, junto com outros países do mundo, em uma convulsão social, política e econômica, em decorrência de um vírus letal: o Covid-19. Este provocou o adoecimento e a morte de pessoas mundialmente, tornando-se uma

⁴ O conceito de tempo encontra-se desenvolvido no decorrer dos capítulos deste relatório de pesquisa, sob diversas perspectivas explicativas. No entanto, aqui o tempo está entendido como intervalo, duração entre o início e o fim de um acontecimento.

pandemia a qual pode ser avaliada na história como o primeiro grande marco em relação à saúde no século XXI, pois ocorreram outros fatos que, analisados relativamente ao social, também foram emblemáticos. Desse modo, assim como na Segunda Guerra Mundial, discursava-se a favor de um *retorno da ordem*, considerando o contexto artístico da metáfora desta pesquisa, atualmente, o discurso amplamente difundido é de uma *nova normalidade*⁵.

Nesse contexto de incertezas em relação aos tempos vindouros parece que são produzidos discursos a partir da expressão *nova normalidade*. Ainda que a presente pesquisa tenha sido finalizada sob a realidade desse contexto, sua historicidade se constituiu entre os anos de 2016 e 2020, período em que o cotidiano dos sujeitos era permeado pelos encontros físicos, nos quais a convivência presencial era possível. No movimento das instituições de ensino que ainda podiam acolher as pessoas, estas trabalhavam, estudavam e produziam vida a partir do que se caracterizava como *normalidade*. Sob essas condições se planejou a pesquisa e os dados foram produzidos a partir do ano de 2019, quando aconteceram as visitas para as observações, pois, até então, havia condições *normais* que permitiam os convívios, os trabalhos e os estudos nas unidades do IFFar, *locus* da pesquisa. Ainda, nesse mesmo período, já se iniciavam as primeiras análises dos dados produzidos até aquele momento.

Foi a partir da primeira quinzena do mês de março do ano de 2020 que, no Brasil, começou um período de isolamento social e extremos cuidados visando à saúde coletiva, no qual *aglomerações* não eram mais possíveis. As idas para o trabalho, para a aula, para eventos de lazer, esporte, cultura, dentre outros eventos sociais, foram cessadas. Ocorreram, diante do contexto pandêmico, sensações de medo e incerteza quanto às circunstâncias vividas. Essa realidade configurada no primeiro semestre de 2020 tornou ainda mais provocativo e desafiador o processo de escrita do texto desta pesquisa, pois os objetivos propostos precisavam ser atingidos.

É possível inferir que uma *nova temporalidade* se iniciou no país e no mundo com a pandemia. Medidas políticas e econômicas precisaram ser apresentadas com urgência e postas em prática estrategicamente pelos atuais governantes⁶ e pela população em geral, no sentido de

⁵ Em relação a essa criticada e enigmática expressão, tem-se feito perguntas do tipo: o que era *normalidade* antes da pandemia por Covid-19? O que se entende por *nova*? Que interesses podem se evidenciar nos discursos que se referem à dita *nova normalidade*? Que discurso se produzirá sobre uma *normalidade* passada, velha ou antiga? Considerando os sujeitos como históricos e sociais que se movem, que se autoproduzem no tempo de suas vidas em sociedade, haveria possibilidade de repensar em um *novo normal* como processo? Tais perguntas são apresentadas como uma analogia à obra “A persistência da memória”, provocada pelo questionamento de Hawking (2015, p. 180): “De onde vem essa diferença entre passado e futuro?” na obra *Uma breve história do tempo*.

⁶ Destaca-se a necessidade de a Presidência da República Brasileira, dos governadores estaduais e prefeitos municipais atuarem conjuntamente, criando e efetivando ações de combate à doença propagada. No entanto, a atualidade política pareceu evidenciar, em determinados momentos, relações de disputas, tendo em vista que, por exemplo, houve inúmeras trocas de Ministro da Saúde e equipe. O mesmo aconteceu com o Ministério da

garantir minimamente a sobrevivência humana. Em contraponto, as necessidades durante o contexto pandêmico pareceram, em diversos e decisivos momentos, não serem atendidas com efetividade, pois os dados em relação à população infectada e à quantidade de pessoas que vieram a óbito chegaram a índices alarmantes, causando ainda mais tensão na vida dos seres humanos. Boa parte da classe trabalhadora ficou exposta aos riscos da doença, sem condições necessárias para prevenção, tendo seus trabalhos ainda mais precarizados, intensificados, flexibilizados. Tais aspectos são correspondentes dos processos econômicos e relações sociais que, historicamente, mantêm-se em curso na sociedade, tendo em vista as transformações e metamorfoses no universo do trabalho na totalidade social (ANTUNES, 2009; GORZ, 2003).

Considera-se que essa pandemia tem representado, em certo modo, diferentes *intervalos temporais* para os sujeitos na sociedade, em vista das esperas, das rupturas, das mudanças nos modos de vida, individuais e coletivos, e das incertezas futuras. Pensar sobre o que permanecerá ou não desse período remete à possibilidade de constituição do que será um passado, sob o desafio histórico, que depende das ações dos sujeitos no tempo presente. A realidade deste tempo presente se torna, também, um desafio e fardo do tempo para esta pesquisa⁷, tempo fluido, o qual parece *voar*, como simbolizado pela mosca pintada sobre o relógio na obra de Dalí (1931). Ou que pode representar a produtividade ou lucratividade para o capital, pois o tempo que passa, sob a lógica do capitalismo, está representado no discurso de que “*tempo é dinheiro*”.

Assim, foram mostrando-se os movimentos do tempo na pesquisa e da pesquisa no tempo. Na *normalidade* vivida antes da pandemia era comum que as relações entre as pessoas, destas com o trabalho, com os estudos, se pautassem por um tempo social, pela presença e pelo encontro como possibilidades de interação social em um mesmo espaço físico, ainda que as tecnologias parecessem difundidas nos processos de comunicação na sociedade. Nesse sentido, a composição artística retratada como metáfora está representando um modo de apreender o objeto de estudo no mundo real, em sua dinâmica e inter-relações, para além do que aparece como paisagem imediata e/ou estática. Dessa forma, os objetivos da pesquisa até então elaborados foram retomados para repensar o processo de análise dos dados produzidos no contexto de *normalidade* conhecida, de modo que tal processo estivesse em consonância com a problematização de estudo.

Educação, dentre outros órgãos ligados ao Governo Federal. Tais fatos representam o quão problemática tem sido a forma como o atual Governo Federal (poder público) tem enfrentado a atual realidade.

⁷ Essa expressão se refere à obra de Mészáros (2007), de título “O desafio e o fardo do tempo histórico”, autor que é abordado no presente texto.

A partir desses movimentos o texto de tese foi estruturado e apresentado por meio de capítulos que se inter-relacionam de modo a atender os objetivos de pesquisa, os quais buscam evidenciar *a pesquisa como trabalho no tempo de estudo*, ou seja, o texto da tese produzida em seu processo, resultados e possíveis desdobramentos. Em contraponto, entende-se que *o tempo na pesquisa*, como discorrido anteriormente, é da ordem do seu acontecimento, da jornada percorrida nos dias e nas distâncias em que se realizaram as visitas de observações nas unidades do IFFar, nas temporalidades em que aconteceram as leituras, a produção e as análises dos dados e também da organização e sistematização do que deveria ou não permanecer para esta escrita.

Após este primeiro capítulo com essas notas introdutórias, segue o **segundo capítulo** com o título: *Percepções sobre “A persistência da memória”: a pesquisa como trabalho no tempo*. Este é principiado por uma escrita em estilo de memorial, na qual é retomada a trajetória de vida da pesquisadora como sujeito histórico-social, considerando as relações vivenciadas nos tempos e espaços do processo formativo acadêmico, desde a graduação até a pós-graduação, e do trabalho em educação como pedagoga. Nessa caminhada de formação e de trabalho, na condição de pedagoga-pesquisadora no horizonte dos estudos, são expressos aspectos oriundos das *partidas e chegadas*, no caminho da pesquisa em educação e seus desdobramentos. As vivências apontaram para a necessidade de elaborar criticamente um discurso que se contraponha às imprecisões, aos reducionismos e pragmatismos que circundam o universo relacionado aos pedagogos e pedagogas, a seus trabalhos e às condições de sua produção. Assim, considerando o período de doutoramento, compreendido entre os anos de 2016 e 2020, *pintaram-se* possibilidades e limites, evidenciados como formas de *persistências* no transcorrer da jornada acadêmica. Esta que tem se constituído na busca de compreensões sobre os diferentes tempos vividos por pedagogos(as) no trabalho realizado no campo pedagógico, em uma instituição especificamente escolar⁸, como o IFFar.

A partir do percurso apresentado sobre o capítulo segundo, o texto segue com o **terceiro capítulo**, o qual tem como título: *Perspectivas sobre o tempo e o trabalho em educação: movimentos contraditórios entre a produção da existência humana e das miserabilidades na*

⁸ No decorrer do texto o termo *escolar* está representando a dimensão *acadêmica* mencionada nos documentos e nome de setores na estrutura institucional do IFFar como, por exemplo, “Setor de registros acadêmicos”. A escolha por esta denominação foi feita por considerar nas evidências nos discursos dos sujeitos, durante a pesquisa no campo empírico, recorrências ao termo *escolar* em vez de *acadêmico*. Deste modo, pressupôs-se que as pessoas reconhecem o sentido escolar do universo do trabalho educativo em que estão inseridos, o qual se refere à Educação Profissional e Tecnológica em seus níveis e modalidades de ensino, que contemplam desde a educação básica até a pós-graduação, conforme estará abordado no decorrer deste relatório de pesquisa, portanto, trata-se de um universo que se distingue da instituição que é a Universidade, por exemplo.

sociedade capitalista. Nele são tratadas concepções teóricas e epistemológicas sobre o trabalho em suas dimensões variadas, no sentido ontológico, social, político e econômico que, imbricados na sociedade do capital, estão submetidos às implicações do Estado como mediador entre a produção das *misérias* capitalistas e da existência da humanidade. Para tal discussão este capítulo apresenta em seções que se referem ao tempo como *quintessência*, considerando-o como *fluxo* dinâmico e contínuo de movimentos dialéticos. A instituição escolar é abordada considerando os tempos e atividades coexistentes nela, dando ênfase para a argumentação sobre o tempo de trabalho que nela acontece. Na sequência argumentativa está inter-relacionada a perspectiva conceitual de trabalho pedagógico, sob a compreensão de ser um acontecimento no terreno da educação escolar, onde as relações se estabelecem para que aconteça (re)produção do conhecimento no decorrer do tempo no espaço de institucionalização do trabalho educativo.

O **quarto capítulo** trata da abordagem teórico-metodológica que orientou a realização da jornada de estudo sobre a Dialética das (des)integrações que se estabelecem nos movimentos e mediações dos múltiplos tempos que se manifestam na produção do trabalho pedagógico por pedagogos(as) nas unidades do IFFar. Inicialmente, estão expostas as ideias sobre o Materialismo Histórico-Dialético a partir dos estudos marxianos e marxistas⁹, constituindo o aporte teórico e metodológico para pensar e realizar a produção, a análise e a sistematização dos dados produzidos ao longo da pesquisa no período do doutorado. Nesse processo foi determinante a compreensão de que a abordagem escolhida demandou leituras sobre uma concepção de mundo que se articula ao método de pesquisa no sentido da produção da práxis. Esta entendida como processo dialético de compreensão consciente da realidade, objetivando transformações, o que suscita como um valoroso desafio de produzir um conhecimento em interlocução com os sujeitos, no horizonte das transformações individuais e sociais. Nesse sentido, são destacadas as etapas da produção e análise dialética dos dados por meio das seguintes técnicas: a) Questionário Prévio; b) Pesquisa documental; c) Observação sistematizada. Foram consideradas, como fontes primordiais de dados, as interlocuções realizadas com os(as) pedagogos(as) nos lugares em que vivenciam seu(s) tempo(s) de trabalho

⁹ Sobre o campo marxiano entende-se que são desenvolvidos estudos que sistematizam e resumem a teoria do valor e a teoria monetária, tratando sobre a mercadoria e o dinheiro (circulação de troca simples). Para que não haja equívocos de interpretação no decorrer deste texto é importante atentar para os termos mencionados nesta tese. Assim, os termos “marxiana” ou “marxiano” designam a abordagem, os textos e compreensões do pensamento de Karl Marx (1818-1883), autor originário nos estudos sobre a economia política. Já os termos “marxista” e “marxismo”, tanto no singular quanto no plural, estão referenciando autores que desenvolveram ou desenvolvem estudos fundamentados a partir da teoria marxiana. Todavia, é preciso destacar que autores do campo marxista podem convergir ou divergir na exposição de suas ideias e teorias, tendo em vista os aspectos de suas épocas e países de origem. Nesse sentido, compreende-se que tais autores são sujeitos situados historicamente no tempo e no espaço em que se processam suas relações sociopolíticas.

pedagógico, ou seja, nos *campi* e reitoria do IFFar, localizados em diferentes municípios do estado gaúcho.

O **quinto capítulo** consiste em uma análise sobre as evidências em relação aos movimentos dos sujeitos que envolvem o tempo de trabalho e o trabalho no tempo por pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha no contexto institucional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conhecendo os ritmos e configurações contraditórias na realidade educativa institucional, entre as determinações do *relógio* e o vivido pelos trabalhadores da educação na referida Rede, são apresentados dados gerais e específicos do IFFar referentes aos quantitativos de matrículas e cursos ofertados em relação aos trabalhadores da educação que representam a força de trabalho em movimento no serviço público federal. Após, são discutidos os desafios para o trabalho pedagógico de pedagogos(as) nos limites e possibilidades do tempo na realidade dos sujeitos em que estão articulados o Plano jurídico-administrativo e o Plano da práxis vivenciada¹⁰. Nesse sentido, propôs-se abordar as condições materiais de produção e reprodução da vida dos sujeitos, que são os(as) pedagogos(as), no *contexto* em que estão imbricados, do *trabalho* que produzem e da *práxis*, evidenciada a partir das relações entre individualidade-coletividade durante o tempo de trabalho pedagógico.

A partir dos resultados da pesquisa documental, tendo como fontes as legislações e normatizações internas do IFFar, foi possível conhecer os regramentos e formas de controle do(s) tempo(s) em que acontece a produção do pedagógico na jornada de trabalho prevista para os(as) pedagogos(as)¹¹. As evidências dessa etapa de estudo apontaram a existência de um Plano jurídico-administrativo, uma vez que este contempla aspectos que indicam a regulação dos sujeitos e de seus tempos de trabalho, sendo os seguintes: a) as políticas públicas educacionais que orientam as normatizações institucionais internas são compreendidas como *mediações* entre o tempo, o trabalho e a educação na sociedade; nesse sentido, estabelecem relações e expressam o real no que se refere à *formação*, à *instituição* e ao *tempo-trabalho dos(as) pedagogos(as)*; b) as políticas públicas educacionais, *a priori*, são determinantes dos diversos tempos vividos e do trabalho pedagógico a ser realizado pela força de trabalho constituída pelo coletivo de pedagogos(as) da Instituição, dentre os quais estão os(as) interlocutores(as) nesta pesquisa. Desse modo, argumenta-se no sentido de que há, a partir da

¹⁰ Destaca-se que o conceito de práxis estará abordado no decorrer deste texto.

¹¹ Tais sujeitos são compreendidos sob a condição de trabalhadores da educação, vinculados às expressões denominadas jurídica-administrativamente de *serviço público federal* e *servidores públicos federais*, atrelados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT).

realidade estudada, a existência de *movimentos* relacionados à *institucionalidade*, os quais se manifestam dialeticamente como (des)integradores do(s) tempo(s) vivido(s) e dos processos de trabalho produzido pelos sujeitos, individual e coletivamente, na instituição.

A análise dos dados elaborados por meio da observação sistematizada realizada no decorrer dos dois últimos anos desta pesquisa está registrada em Caderno de Campo da autora. Parece ficar evidente que a realidade estudada é representativa do plano da práxis, o qual reverbera processos dialéticos que são vividos pelos sujeitos a partir de suas historicidades, das relações sociais que se estabelecem no fluxo do tempo que perpassa o terreno do trabalho institucionalizado e produzido no IFFar. Nesse sentido, a discussão dos dados partiu de uma exploração inicial e da sistematização em categorias de análise de modo a explicar as categorias de conteúdo (tempo de trabalho, trabalho pedagógico e Dialética das (des)integrações). Dentre as primeiras são citadas as seguintes: a) estrutura institucional; b) divisão e produção do trabalho de pedagogos(as); c) jornada(s) de trabalho e tempo(s) vivido(s).

Foram apresentadas nessas notas introdutórias os contornos da pesquisa produzida, a organização geral e a exposição sumária dos capítulos desta tese. No capítulo seguinte consta uma exposição da pesquisa como trabalho no tempo, a qual tem motivação na historicidade da pesquisadora com relação ao tema estudado.

2 PERCEPÇÕES SOBRE “A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA”: A PESQUISA COMO TRABALHO NO TEMPO

Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos para não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais (VIGOTSKI, 2007, p. 50).

Este segundo capítulo trata de explicitar sistematicamente os movimentos vivenciados pela pesquisadora-pedagoga nas últimas duas décadas, os quais consubstanciam as justificativas para a realização desta pesquisa de Doutorado. Nesse sentido, os subtítulos a seguir estão estruturados a partir de três eixos argumentativos que, articuladamente, representaram movimentos fundamentais para o percurso do estudo de Doutorado. Desse modo, a articulação entre *memórias* e *interloquções* realizadas é central na sistematização dos três subtítulos do referido capítulo, o qual aborda sobre as interloquções ocorridas durante o percurso social-histórico nos lugares das vivências escolares e acadêmicas. Por meio destas foi possível o reconhecimento da condição de pedagoga, pertencente ao conjunto dos(as) trabalhadores(as) da educação, considerando o tempo vivido e o trabalho realizado na EPT.

Ressalta-se que o aspecto memória não é centralidade nesta pesquisa de Doutorado, entretanto, não se desconsidera sua relevância em relação ao objeto estudado, tendo em vista a apreensão das categorias de estudo, correspondentes aos movimentos e mediações entre *tempo de trabalho* e *trabalho pedagógico*, sob as dimensões da *Dialética das (Des)integrações* que se processam entre a institucionalidade e da historicidade relacionada aos(as) pedagogos(as) do IFFar. Reconhece-se que tais sujeitos possuem e produzem memórias no lugar em que estão inseridos ao constituírem suas historicidades no transcorrer do tempo em que fazem a história, ao garantirem suas existências por meio dos processos de trabalho e educação. Tal argumento pode ser evidenciado nas falas dos(as) pedagogos(as) no decorrer da pesquisa e na percepção dos vestígios que deixam de si, por meio de seus trabalhos na instituição, considerando, também, as mediações estabelecidas com um projeto político-pedagógico institucional.

Sobre a memória, Ciavatta (2005) apresenta, no artigo “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, uma retomada de concepções sobre o assunto, as quais foram importantes para a sistematização da escrita deste segundo capítulo e não menos importante para a compreensão e exposição do estudo realizado. Ciavatta (2005) inicia com uma abordagem sobre o que significa, conceitual e politicamente, o termo *integrar*, que seria “tornar íntegro, tornar inteiro”, para, assim, desenvolver explicação sobre a expressão

formação integrada, a qual “[...] sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2005, p. 01).

Quanto à questão da memória no contexto da educação, é abordada a partir de fundamentação teórica referente às dimensões temporais e espaciais em inter-relação com os processos da História, nas instituições e na sociedade como um todo¹². Nessa compreensão a autora diz que “[...] o rio do tempo que é a memória e o lugar que ela ocupa na escola” (CIAVATTA, 2005, p. 12)¹³ se mostra como um movimento contínuo de inter-relações individuais e coletivas dos sujeitos, a partir da realidade vivida em que memória e projeto se articulam. Enquanto a memória “[...] dá uma visão retrospectiva, do passado[...]”, o projeto “[...] permite uma visão prospectiva, projetando o futuro [...]” (CIAVATTA, 2005, p. 12). Nesse sentido, compreendeu-se a importância da preservação da memória como um processo dialético determinante para a formulação e condução de um projeto, de modo que seja possível “[...] situar o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro das conjunturas de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória” (CIAVATTA, 2005, p. 12).

Convém ressaltar que tais explicações foram de extrema relevância para a elaboração da tese deste estudo de Doutorado. Ainda, para a autora, ambas as concepções sobre o termo *integração* e a expressão *formação integrada* aparecem permanentemente em disputa no curso da história da sociedade capitalista. Em contextos de barbárie têm-se consolidadas a alienação e a exploração, a precarização da vida, a intensificação dos trabalhos, a aceleração dos tempos. Em contraponto, *viver a realidade na instituição educacional* tem inquietado e desafiado encontrar possibilidades em que os sujeitos se reconheçam integralmente, como partes inseparáveis do processo produtivo e das instituições em que trabalham¹⁴. Considerando tais argumentos se formulou a hipótese de estudo da **existência de movimentos dialéticos que se expressam em formas de (des)integração em relação ao tempo de trabalho e ao trabalho pedagógico de pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha, tendo em vista as possíveis**

¹² Dentre a lista de teóricos que fundamentam as exposições sobre a memória, a autora cita: Pierre Nora (1992), Michel Pollk (1989) e Gilberto Velho (1988) (CIAVATTA, 2005, p. 11-13).

¹³ Para melhor compreensão sobre a relação entre memória e projeto é citado o recorte em que Ciavatta (2005), ao referir-se às ideias de Velho (1998), considera: “[...] a memória é fragmentada, e o sentido de identidade do indivíduo depende, em parte, da organização desses fragmentos. O projeto, expresso através de conceitos, palavras, categorias, seria um instrumento básico de organização desses fragmentos e de negociação da realidade com outros atores sociais, individuais ou coletivos [...]” (CIAVATTA, 2005, p. 12).

¹⁴ Sobre a historicidade do conceito de formação integrada a autora menciona: “Se o conceito apresenta-se através de uma variedade de termos que pretendem expressar a integração, a ideia tem uma historicidade que pode ser apreendida sem grandes esforços. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 03).

mediações estabelecidas pelos processos que envolvem a *institucionalidade* do tempo e do trabalho em articulação com as historicidades que se processam no tempo vivido pelos sujeitos. Parece estar indicada a necessidade de valorização da *memória*, uma vez que nela podem estar contidas evidências sobre as subjetividades produzidas no tempo vivido pelos indivíduos.

Por essa perspectiva é possível afirmar que, a partir das definições de memória expressas, correlacionadas às projeções da pesquisa, especialmente no próximo subtítulo 2.1, estão sistematizadas as lembranças de lugares e processos de trabalho os quais demarcaram a consciência sobre uma forma de ser no mundo. Desse modo, os sentidos sobre os pertencimentos, as persistências e continuidades, bem como o contrário desses movimentos, estão na consciência de um tempo vivido, por meio dos acontecimentos, nos significados já estabelecidos, a partir da convivência com os grupos (coletivos de sujeitos). Partindo de tais movimentos correspondentes à dimensão individual-pessoal foi possível compreender a própria memória como um dispositivo pedagógico, no qual se encontram parte das justificativas para a realização desta pesquisa de Doutorado. Encontrou-se no processo de retomar as memórias particulares, possibilidades de reinterpretção de um passado, percebendo os embates do tempo presente. Sob essa perspectiva entre os *sentidos e significados* atribuídos ao passado e ao presente, prospectou-se um futuro sob a forma de um projeto de estudo que se realizou nos últimos quatro anos do curso de Doutorado.

Costas e Ferreira (2011), sobre *significado e sentido*, destacam que estes se expressam em conceitos distintos, mas ambos como produção humana no social estão em inter-relação e se evidenciam pela palavra, a qual confere o movimento dialético entre pensamento e linguagem. Para as autoras, os seres humanos “[...] são situados e construídos historicamente por meio da linguagem” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 208), atribuem fundamental importância para a fala na organização do pensamento, os quais se expressam nos processos de interação dos/entre os sujeitos como condição essencial para o desenvolvimento humano. Significado “[...] é a estabilização de ideias por um determinado grupo. Estas ideias são utilizadas na constituição do sentido” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 214). Já “Os sentidos são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se”, assim possuem caráter provisório, uma vez que “[...] mudará sempre que mudarem os interlocutores, os eventos” (COSTAS; FERREIRA, 2011, p. 216).

Dessa forma, iniciar este capítulo a partir das próprias memórias foi intencional, pois interessa comunicar aos leitores as motivações reais de todo o percurso deste trabalho que se constituíram dos movimentos pessoais de atribuição de sentidos ao trabalho realizado como

pedagoga na educação escolar, os quais geraram significados com o transcorrer do tempo vivido.

2.1 MEMÓRIAS SOBRE PROCESSO FORMATIVO E TRABALHO DE PEDAGOGA NO HORIZONTE DA PESQUISA

*“Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho
Nada do que não era antes quando não somos mutantes
E foste um difícil começo
Afasto o que não conheço
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso”
(Música “Sampa”, de Caetano Veloso)*

A presente escrita apresenta-se como uma possibilidade de retomar lembranças, descortinar referenciais, princípios, valores, como modo interessante de (re)significar sentidos para as aprendizagens e experiências do cotidiano, que são relevantes para o estudo. Discursivizar, a partir de si próprio, tem sido uma oportunidade de pensar sobre a trajetória de vida ao revisitar lugares, lembrar momentos, vivências que, pouco a pouco, muito a muito, revelam um percurso histórico e social, o qual vai da infância à vida adulta, do convívio em comunidade até as relações acadêmicas e profissionais.

Dessa maneira, escrever e pensar a partir de si¹⁵, em um primeiro momento, revelou-se, no estudo, como um processo intenso e extremamente significativo, pois denotou uma dimensão política ao considerar o desenvolvimento consciente de si nas relações com o trabalho, com as pessoas, com o mundo no qual estou inserida. Possibilitou situar-me socialmente, pensando sobre a relação com o modo de produção material e vice-versa. Assim, esse movimento provocou pensar sobre o que constitui os sujeitos como seres humanos histórico-sociais. Todavia, esse modo de pensar implica compreender o mundo, discursivizá-lo, historicizá-lo, reconhecendo a si próprio como parte da realidade, entendida como uma

¹⁵ Em relação ao ato de escrever, Mário Osório Marques (2008), no livro “Escrever é preciso”, anuncia uma interessante passagem aqui citada: “Escrever é isso aí: interlocução. Quais os interlocutores nesse ato aparentemente pessoal, solitário, reservado, silencioso? Os possíveis leitores que, parecendo tão distantes, já me estão espionando, indiscretos e metidos; os amigos a quem vou mostrando o que escrevo; os muitos autores que vão enriquecendo a listagem de minhas referências bibliográficas; os que estão com a mão na massa das práticas que busco entender. Por fim, porque influenciado por todos os demais, eu, escrevente em diálogo comigo mesmo e ao mesmo tempo primeiro da fila (em vez de ficar tranquilo em meu canto)” (MARQUES, 2008, p. 26).

totalidade social (HUNGARO, 2014)¹⁶. Nesse sentido, este memorial está integrado como parte do texto deste relatório, como justificativa inicial em relação às sucessivas aproximações com o objeto de estudo ao longo de uma trajetória de trabalho e estudo acadêmico.

Considerando a possibilidade de ser um sujeito aprendente nesse mundo, movido sempre por começos e recomeços, o trecho da música “Sampa”, de Caetano Veloso, é, em especial, representativo de um momento da vida que marca um tempo histórico. A música que aguça os sentidos com seus ritmos, vozes, letras e silêncios se torna uma importante experiência humana, considerando uma época tão tumultuada e complexa como se manifesta a atualidade. O trecho anteriormente citado é representativo do modo como me sinto em relação à instituição na qual trabalho, considerando a “*velha conhecida*”, do passado de estudante e do presente, na condição de *servidora pública* no cargo de Pedagoga/área, portanto, Técnica Administrativa em Educação, desde o ano de 2008.

Até a realização dos estudos de Mestrado, no início do ano de 2012, na Universidade Federal de Santa Maria, existia uma compreensão de pertencimento àquele lugar. Assim parecia. A vivência como estudante de um Curso Técnico em Informática (2001- 2002), na histórica Escola Federal Agrotécnica de São Vicente do Sul (1954 - 2002), esta que era, e ainda é, uma referência de educação escolar na região, possibilitou conhecer os processos, tempos e espaços daquela escola. Nesse sentido, perceberam-se relações entre o processo histórico da instituição na qual se realizou a pesquisa e a própria historicidade. Nessa trajetória institucional a Escola Agrotécnica transformou-se em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET)¹⁷, no ano de 2002, período em que fui estudante na instituição. Após sete anos, retornei a ela com a aprovação em concurso público, reingressando na condição de servidora pública, no cargo de Pedagoga/área.

É interessante destacar o fato de que, no decorrer do primeiro ano como Pedagoga/área, vivenciei o trabalho no processo de transição de CEFET para IFFar, em decorrência das políticas públicas que instituíam a RFEPT, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). É importante destacar que tal período significou a oportunidade de aprendizagens e novas relações e desafios como trabalhadora da educação, em um tempo que se principiava no *Campus* de São Vicente do Sul. É interessante observar que era muito restrito o espaço para o trabalho de pedagogo(a) na instituição até o ano de 2008, pois existia, nessa

¹⁶ “A realidade social é uma totalidade de máxima complexidade constituída por totalidades de menor complexidade. Mais que isso, a realidade social é um complexo de complexos em processo, em movimento” (HUNGARO, 2014, p. 75).

¹⁷ Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004).

época, apenas uma pedagoga trabalhando, na especificidade da Orientação Educacional. O setor pedagógico ainda recebia a nomenclatura de “Setor de Supervisão Pedagógica” e as atividades eram realizadas por professores com formações de diversas áreas.

O processo decorrente da política pública educacional que criou os Institutos Federais (IFs), a partir do ano de 2008, possibilitou a abertura para o trabalho dos profissionais da Pedagogia, considerando a ampliação dos quadros de servidores no Serviço Público Federal. Conforme estudos dissertativos apresentados por Cezar (2014), houve crescente ingresso de pedagogas no IFFar, tendo em vista que, até o início de 2008, havia duas pedagogas em cargo efetivo, vinculadas à categoria de TAEs. Esse quantitativo aumentou para 16 pedagogas até o ano de 2014, fato possibilitado pela expansão nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica brasileiras na época (CEZAR, 2014). É interessante pontuar a realidade educacional evidenciada nas estatísticas dos principais resultados do Censo da Educação Superior Brasileiro, publicado em setembro de 2018, o qual tem como referência o ano base de 2017. Dentre os cursos superiores com a maior quantidade de matrículas está o Curso de Pedagogia, representando mais de 40% dos 15 tipos de cursos de licenciaturas. Nesse contexto, os dados gerais em relação ao Curso de Pedagogia no país parecem impactantes no que se refere ao número de matrículas por sexo, os quais evidenciam o seguinte: são 660.917 mulheres e 53.428 homens¹⁸.

No entanto, desde esse período percebia-se certa complexidade no que concerne ao contexto real para a realização de um trabalho sob as dimensões do caráter pedagógico por essas profissionais. Particularmente, com pouca experiência e com uma formação recente no Curso de Pedagogia, entre os anos de 2003 e 2007, ingressei quando a instituição era CEFET, portanto destinada à Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, compreendia-se que o trabalho de Pedagoga/área, pertinente à categoria de Técnico(a) Administrativo(a) em Educação (TAE), não era diretamente a produção de aula, porém deveria estar inter-relacionada a ela. O acolhimento nesse momento inicial era carregado de expectativas por parte da gestão e dos professores da Instituição em relação à constituição de um trabalho específico do profissional no referido cargo.

“*O que devo e o que vou fazer aqui? Qual é meu trabalho neste lugar?*” eram questionamentos que não cessavam e motivavam a encontrar maneiras de tentar compreender qual ou que instituição de educação era aquela. Nesse processo, então, procurou-se conhecer

¹⁸ Observa-se que, dentre todos os cursos de licenciatura no Brasil, têm-se 70,6% de matrículas do sexo feminino, enquanto 24,4% do sexo masculino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

documentos e legislações, buscando a inserção em reuniões de professores e em demais momentos que permitissem participação. Com o tempo, o estabelecimento de vínculos com as pessoas e com o trabalho facilitava a apropriação daquele lugar, o que gerava possibilidades de interlocuções mais específicas sobre a educação com algumas pessoas, pois trabalham na instituição indivíduos com formações diversas, nem sempre ligadas ao ensino e à educação. Em contraponto, era solicitado que se fizesse o trabalho de correção dos “cadernos de chamada”. Havia inúmeros cadernos de semestres anteriores a serem “revisados”. No entanto, o pensamento era se realmente seria necessário que se realizasse aquela atividade, no sentido em que era cobrada, de *supervisionar, fiscalizar os registros das atividades dos professores*. Desconfiava-se, então, que, naquele lugar, não se tinha clareza sobre o elemento pedagógico do trabalho a ser realizado pelo profissional da Pedagogia, pertencente à categoria de Técnicos-Administrativos em Educação e que, portanto, não trabalhava especificamente como professor.

As demandas apresentadas nesse momento suscitavam pensar na proposição de ações para melhor encaminhar o que era necessário para a realização dos registros das atividades de aulas. Um *Diário online* foi desenvolvido como resultado do trabalho integrado entre a equipe diretiva, pedagoga e de informática, sendo promovidas ações no sentido de sensibilizar e orientar os(as) professores(as) sobre a relevância dos registros escolares para a “vida e história” institucional. Era pertinente às atividades a organização dos horários das aulas, o acompanhamento junto aos professores e dos processos de aprendizagem dos estudantes. Nesse movimento foi possível repensar as práticas relacionadas aos conselhos de classes das turmas, a partir de dinâmicas que aproximassem mais professores e estudantes em um processo avaliativo de modo participativo.

Nesse contexto, tempos e espaços foram sendo consolidados para a realização do trabalho de pedagoga. Ainda em 2008, o ingresso de uma colega no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais¹⁹ demarcou a possibilidade de uma condição coletiva de trabalho como equipe pedagógica, a partir da qual se tinha a possibilidade de projetar rotinas de trabalho na instituição, que passava por profundas mudanças.

A partir da metade do ano de 2008 iniciaram as discussões e preparações para a implantação dos Institutos Federais. Tal processo foi significativo para minha trajetória, pois foi possível a participação concreta por meio do trabalho realizado na configuração inicial do

¹⁹ Este é um cargo específico, também de nível superior, assim como o cargo de pedagogo, porém são distintos, conforme previsto no Plano de Carreira dos Técnicos-Administrativos da Educação na Rede Federal. Para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais é exigida formação em qualquer curso de licenciatura, não delimitado, portanto, apenas ao curso de Pedagogia (BRASIL, 2005).

Instituto Federal Farroupilha e do *Campus* São Vicente do Sul. Foi de extrema relevância a participação ativa na mediação de discussões sobre os temas pertinentes à elaboração do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Essas vivências demandaram muito estudo, diálogo e oportunidades de aprender coletivamente. Então, com a promulgação da legislação dos IFs, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha era o *novo-velho* lugar de trabalho. A partir desse reordenamento institucional, constituíram-se equipes de trabalho mais numerosas em alguns campi, enquanto outros se mantiveram com apenas uma profissional no Setor Assessoria Pedagógica, visto a estrutura de cada campi em relação aos cursos ofertados e número de estudantes matriculados.

É relevante salientar que, nessa trajetória, a formação profissional inicial no Curso de Pedagogia²⁰, no trabalho como pedagoga no *Campus* de São Vicente do Sul, do IFFar, e, no ano de 2011, a inserção no Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas representaram tempos oportunos de escolhas e ação, suscitando diversas indagações, inicialmente sobre a educação e as políticas públicas de educação. No percurso houve a aprovação no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2012, o qual foi concluído em 2014. Durante o período de dois anos foi possível a dedicação exclusiva para a realização do Curso e da pesquisa resultante no seguinte texto: “Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos” (CEZAR, 2014).

Após o tempo de afastamento integral para o curso de Mestrado, retornei para o cotidiano de trabalho na Instituição e foi esse movimento que representou recomeços, sob o “*avesso do avesso do avesso do avesso*”, composição musical de Caetano Veloso em 1978. “*Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto [...]*” veio à tona um sentimento de estranhamento, assim “[...] *foste um difícil começo [...]*” o retorno ao contexto de trabalho, o qual se constituiu como *lócus* de pesquisa acadêmica.

Considerando o referido distanciamento do lugar cotidiano de trabalho, reconheço que as pessoas mudaram e se transformaram, afetadas pelo tempo e espaço, no percurso dos acontecimentos político-educacionais no decorrer desses dois anos. Particularmente, o retorno ao trabalho no IFFar após o Mestrado representou uma nova temporalidade pessoal, a partir da realidade naquele *velho lugar*, o qual seguia inquietando o espírito da mulher, pedagoga,

²⁰ Na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai (URI) - *Campus* Santiago, entre os anos de 2003 e 2007.

trabalhadora. Tais aspectos implicaram na persistência em continuar os estudos acadêmicos no intuito de aprofundar as compreensões sobre os pedagogos(as) e suas relações com a Pedagogia.

Nesse processo realizo um novo movimento, pois ingresso no curso de Doutorado em Educação, em 2016, com a continuidade dos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFSM. Assim, persistir em enveredar para os *caminhos científicos* no campo da educação vem se constituindo como um ato de rebeldia e resistência, uma vez que se objetiva a produção do conhecimento também como uma possibilidade de militância, por considerar não somente a explicação dos fenômenos, mas, principalmente, a compreensão e a tentativa de transformação social. Desse modo, retornar para a instituição acadêmica, nos seus tempos e espaços, tornou-se uma possibilidade de seguir pensando e sistematizando as vivências, reelaborando o próprio discurso, sob um *tempo de produção de conhecimento*, tempo este *aparentemente livre* no imaginário de quem desconhece o mundo científico-acadêmico. Porém, significou um período de afastamento integral da jornada de trabalho na instituição, o qual foi de suma importância para a realização do curso de Doutorado. Para finalizar com precisão, espero, não no sentido de aguardo, mas no sentido de esperança, que esses movimentos se constituam em tônica e contribuição possível para o trabalho em educação.

2.2 A PESQUISA NO DECORRER DAS INTERLOCUÇÕES COM O KAIRÓS - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Foi de suma importância na jornada de produção deste trabalho de Doutorado estar em interlocução com os(as) pesquisadores(as) do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Formado no ano de 2008, na Universidade Federal de Santa Maria, o Grupo desenvolve suas produções relacionadas às seguintes linhas de pesquisa: Educação e trabalho, Educação Profissional e emprego, História das Instituições, Pedagogia como ciência da educação, Práticas Escolares e Políticas Públicas, Trabalho pedagógico e Trabalho, relações de gênero e memórias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021). Participam ativamente do Grupo, aproximadamente, 30 estudantes de cursos de Graduação e Pós-Graduação e conta com a coordenação da professora Dra. Liliana Soares Ferreira (UFSM) e do professor Dr. Guilherme Howes Neto (Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA). Destaca-se que o Kairós faz parte da rede de pesquisas que é o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), da Faculdade de

Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)²¹ e da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado)²².

Quanto à denominação do grupo tem-se a seguinte descrição:

O Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas vem expandindo seu trabalho, a cada ano. A escolha do nome Kairós deve-se a dois aspectos essenciais para o Grupo: a) evidenciar o aporte teórico-metodológico com a qual se produz conhecimento; b) evidenciar os sentidos que impregnam as atividades e a convivência entre os pesquisadores. Explicita-se: os gregos antigos aplicavam duas palavras principais para tempo: a) Chronos, o tempo mensurável, aplicado, cotidianamente, para obter fins, gerando o cansaço e afastamento dos desejos. Diferentemente, b) Kairós é o tempo da oportunidade. Literalmente, significa “momento magicamente oportuno” para escolher e agir. Ao se entender essa diferença de sentidos, se percebe como é difícil experimentar o kairós, que exige um modo diferenciado de estar e viver no mundo. Atualmente, o grupo se dedica a dois projetos de pesquisa que visam a reconstituir a historicidade do trabalho pedagógico e da EPT no RS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021, s./p.).

Considerando a denominação do Grupo é possível afirmar que o trabalho expresso na forma de tal relatório de pesquisa esteve imerso na dinâmica descrita conforme a citação anterior, uma vez que se encontrou nas interlocuções com os sujeitos a tônica da persistência para transitar dos estudos de Mestrado para os de Doutorado. Nos vários momentos de convivência com o Grupo, entre diálogos e leituras, emergiram subsídios significativos para pensar e elaborar uma **proposição dialética sobre o tempo de trabalho e o trabalho pedagógico por pedagogos(as) no IFFar**.

Entende-se que tal proposição parece um avanço, sendo representativa de movimentos de rupturas e permanências durante percurso de pesquisa desde o estudo de Mestrado, que abordou sobre a constituição da historicidade do trabalho de pedagogas na educação profissional, no contexto de implantação do IFFar (CEZAR, 2014). Desse modo, *a priori*, os sentidos atribuídos à questão do tempo pela comunidade acadêmica, a partir das palavras gregas *cronos* e *kairós*, representaram fontes primárias na formação de uma consciência sobre as relações sociais, de si e dos sujeitos, com as diferentes dimensões de tempo no mundo.

No artigo “Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico”, Ferreira (2017a, p. 103) defende: “A comunidade acadêmica [...] é dialeticamente configurada como escolha e como possibilidade, ainda que em condições que conspiram para

²¹ Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 08 set. 2020.

²² Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=10>. Acesso em: 08 set. 2020.

o individualismo acadêmico produtivista”. Partindo desse princípio a autora avança considerando-a como movimento político, destacando o seguinte:

[...] podem se romper rotinas, recriar o cotidiano e superar limites individuais, reconstruindo-se social-afetiva e, portanto, academicamente em contínuo. Desses objetivos, derivam o maior objetivo: a produção de subjetividades em diálogo gera afetos, ou desafetos, energias que põem em movimento, levando os sujeitos a (re)agirem em prol de objetivos para além de si, objetivos comuns. Essa implicação subjetiva entre os sujeitos, essas historicidades que se mesclam, sendo cada um infinito em seus limites e potencializado no coletivo, é o início do processo de produção do conhecimento e, dialeticamente, é também a chegada, o que buscam todos (FERREIRA, 2017a, p. 107).

Os aspectos abordados no parágrafo, corroborados com o argumento da citação apresentada, demandaram compreensões sobre as possíveis implicações da aparente contraposição entre os termos *cronos* e *kairós* na vida dos sujeitos histórico-sociais, que se constituem a partir dos processos de educação e trabalho na sociedade em diferentes épocas. Nesse percurso a imagem “A persistência da memória”, de Dalí (1931), parece se tornar ilustrativa da contraposição entre “[...] o tempo mensurável, aplicado, cotidianamente, para obter fins, gerando o cansaço e afastamento dos desejos” e “[...] o tempo da oportunidade [...] para escolher e agir” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2021, s./p.). Assim, as interlocuções no Grupo fizeram parte da(s) temporalidade(s) em que se produziu a pesquisa, de modo que a possibilidade de convivência se constituiu em um lugar comum para os participantes, onde houve fala, escuta, silêncios e socialização de ideias. Ou seja, um lugar específico para a produção concreta de discursos sobre cada etapa do estudo no tempo/espaço universitário.

Ressalta-se que as interlocuções entre os sujeitos no Grupo reverberam em projetos de pesquisa e extensão, os quais possibilitam estudos variados sobre as categorias centrais de educação e trabalho no contexto da atual sociedade, sob a orientação de escolhas teórico-metodológicas, as quais conferem determinada unidade ao Grupo. Mesmo que essa unidade se evidencie no diverso existem pensamentos que divergem e convergem nas interlocuções realizadas, uma vez que os participantes se caracterizam por suas trajetórias formativas e profissionais em diferentes áreas do conhecimento e campos de trabalho.

Pontua-se que no Grupo existem projetos de pesquisa e/ou extensão que acontecem coletivamente, uma vez que geralmente estão em interface com as pesquisas individuais. Por exemplo, as ações desenvolvidas nos projetos denominados “Implementação e historicidade das políticas públicas e do trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul” e “Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul: trajetórias,

historicidades e desafios”²³, realizados entre os anos de 2018 e 2020, oportunizaram discussões que foram contributivas para o processo de pesquisa apresentado neste relatório, por evidenciar categorias de estudo em comum.

Sob as perspectivas apontadas as sistematizações individuais e coletivas dos participantes nesse Grupo têm sido amplamente publicizadas em forma de teses e dissertações, relatórios de pesquisas financiadas por órgãos de fomento, produções audiovisuais, livros, artigos científicos em livros e periódicos relativos ao campo das Ciências Humanas. Assim, o Kairós é compreendido como uma *comunidade acadêmica* por constituir-se em um lugar de social, de produção de conhecimento por meio das convivências e dos movimentos de encontros em que os sujeitos, ao relacionarem-se, produzem trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017a).

A dinâmica do grupo, em forma de comunidade acadêmica, acontece por meio de encontros semanais em que são realizadas as orientações e leituras coletivas, organizadas em subgrupos definidos conforme as demandas teóricas do grupo. Também, semestralmente, acontecem seminários internos objetivando avaliar as ações realizadas e planejar novas, apresentar as pesquisas em andamento dos participantes, discutir coletivamente temáticas específicas de interesse dos indivíduos. Nessa dinâmica de atividades realizadas dentro e fora do espaço universitário, percebe-se um gradual adensamento nas compreensões sobre o que se produz nas instituições escolares e acadêmicas e como se produz. Tal adensamento ocorre em acordo com as particularidades dos componentes do grupo que realizam seus trabalhos alinhados à perspectiva da linha de estudo e pesquisa sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, do PPGE/UFSM.

Coletivamente, tem-se empreendido esforços na constituição de caminhos nos quais a educação, o trabalho e as instituições educativas sejam estudados(as) em articulação aos movimentos das relações e do modo de produção capitalista que, historicamente, atendem aos interesses do capital na sociedade. Em relação ao aspecto da interlocução com Kairós é salientado o seguinte: a) a proposição de tese contida neste relatório de pesquisa está imbricada na perspectiva teórico-metodológica da comunidade acadêmica, compreendendo que ela denota relevância social e política; e b) considerando os aspectos de conteúdo e método que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores, buscou-se a realização de leituras de teses e dissertações

²³ Ambos os projetos contaram com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul e objetivaram estudar os processos históricos de constituição do que hoje se conhece e se denomina por Educação Profissional e Tecnológica, com enfoque central para os desdobramentos no Estado do Rio Grande do Sul. Pode-se mencionar que os objetivos estabelecidos foram alcançados na integralidade pelos envolvidos na pesquisa e, dentre estes, destaca-se a produção do livro escrito por Ferreira (2020), o qual se refere à tese de que a Educação Profissional e Tecnológica gaúcha assumiu, ao longo de sua gênese, os contornos da pedagogia jesuítica, da educação militar e da educação inspirada pelo republicanismo/positivismo.

defendidas de modo que se pudesse apreender aspectos para fundamentar as categorias ora estudadas ou desafiar-se ao aprofundamento de concepções e conceitos, especialmente no que se refere à categoria trabalho pedagógico e Educação Profissional.

Este tópico é finalizado com o anúncio do próximo subtítulo que trata sobre **“Nosotros”**: entre partidas e chegadas sobre o tema estudado. Nesse, são abordados os aspectos mais específicos presentes na memória da pedagoga-pesquisadora, relacionados à formação pedagógica e decorrências na jornada de pesquisa. Parte-se da ideia de que a *interlocução*, como um termo mobilizador e articulador do relato sobre a participação como acadêmica no Kairós, correlaciona-se fortemente à palavra espanhola *nosotros* presente no subtítulo a seguir.

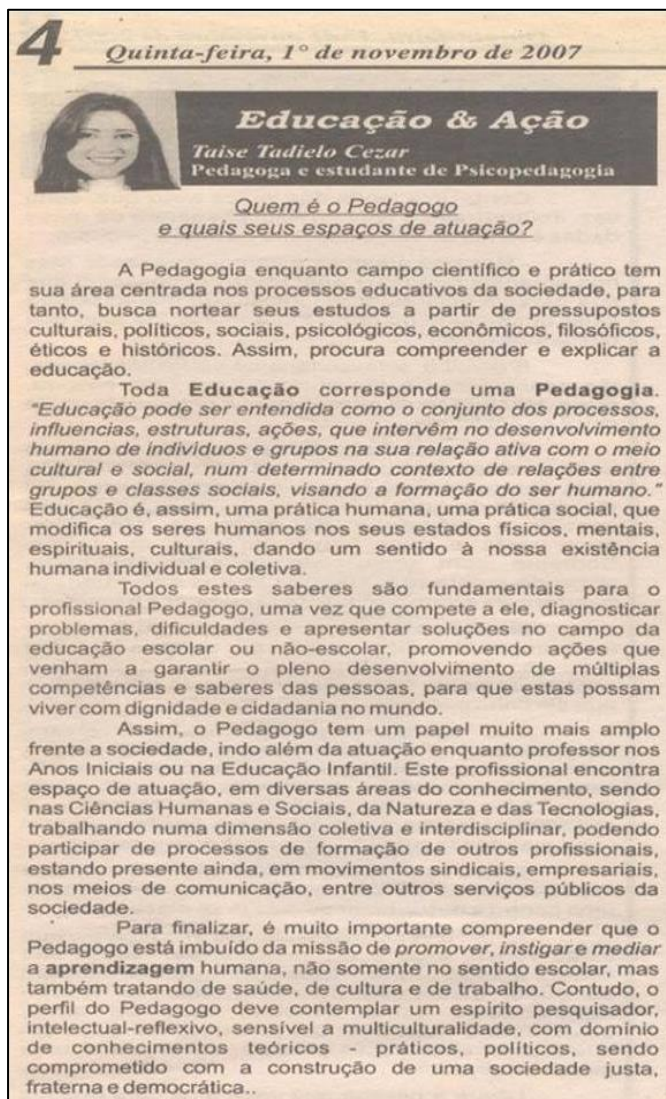
2.3 “NOSOTROS”: ENTRE PARTIDAS E CHEGADAS SOBRE O TEMA ESTUDADO

Nosotros, em espanhol, significa uma forma pronominal historicamente composta para a primeira pessoa do plural, denotando a combinação associativa: *nos* e *outros*. Quando traduzida para a língua portuguesa significa o pronome *nós* (CAMBRAIA, 2005). Diante do exposto, *nosotros* parece expressar dois aspectos: a) o associativo, compreendido no *eu e outros mais*, sob a perspectiva da dialética de inter-relações recíprocas que constituem eu e nós, do individual para o coletivo e de novo àquele; e b) o de representatividade social na linguagem em que o *eu* está comunicado no *nós*, que comunica o(s) *outro(s)*. Dessa maneira, fica evidente um modo de se referir ao sujeito social como representativo do movimento de inter-relação entre indivíduo e grupo-coletivo. Portanto, *nosotros* foi uma palavra intencionalmente escolhida por simbolizar mais completamente o que se desejava expressar nesta seção do texto, pois discorre sobre o conjunto de interlocuções vivenciadas nos ambientes universitário e de trabalho profissional e os efeitos em estudos e pesquisas em educação.

A figura apresentada na sequência deste parágrafo ilustra um recorte de jornal que estava esquecido e, casualmente, foi encontrado em um dado momento em que este estudo ainda estava sendo desenhado, em forma de esquemas e ideias que demandavam conexões e ordem. Intencionalmente, está inserido neste relatório de pesquisa de Doutorado por representar um dispositivo que acionou lembranças e, ao ser revisto, fez refletir sobre as constâncias e inconstâncias, as permanências e mudanças que implicaram nos processos de estudos, nas sucessivas reelaborações em relação ao tema de pesquisa até o momento de escrita para a exposição das ideias desenvolvidas sobre o objeto estudado. A retomada dessas lembranças mobilizou uma revisão do próprio discurso produzido no período da juventude, no contexto das

interlocuções e convivências vivenciadas no processo formativo inicial como profissional da Pedagogia.

Figura 2 - Recorte de jornal: “Quem é o pedagogo? E quais seus espaços de atuação?”



Fonte: Recorte de jornal “Folha de São Vicente” (CEZAR, 2007).

A ilustração anterior demonstra a sistematização de estudos e vivências até a conclusão do Curso de graduação em Pedagogia, entre os anos de 2003 e 2007²⁴. Representou uma primeira tentativa de organização e sistematização do pensamento para torná-lo público em forma de um texto que teria a abrangência em jornal local da cidade de São Vicente do Sul, município em que iniciei minha vida como trabalhadora. O texto produzido trata de um ensaio

²⁴ Curso realizado na URI, *Campus* Santiago, entre os anos de 2003 e 2007.

primário, correspondente às compreensões na época, sobre a educação entendida como processo humano que se realiza socialmente ao longo da vida dos indivíduos, a qual não se reduz às instituições escolares e não-escolares na sociedade. Destaca-se que essa compreensão tem sido defendida e gradualmente aprofundada no decorrer dos anos de estudo e trabalho como pedagoga. O encontro com tal escrita se expressou como memória, indicando que já se principiava alguma preocupação com a elaboração de argumentos sobre *o trabalho de pedagogos(as)*.

No período entre os anos de 2013 e 2007, no qual se vivenciou tal processo formativo, os cursos de Pedagogia no Brasil passavam por mudanças curriculares estruturais, considerando o contexto em que se inseriam as políticas educativas brasileiras do início dos anos 2000, tendo em vista uma nova divisão do trabalho em educação (NEVES, 2005). Os cursos destinados à formação de pedagogos em nível de graduação, ofertados nas instituições de Ensino Superior, passaram a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Tal documento institui princípios para a organização dos projetos pedagógicos, planejamento e avaliação do curso que habilitava licenciados, rompendo com as antigas habilitações que fragmentavam os cursos de Pedagogia em docência, administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar. O documento evidenciava o campo de trabalho dos pedagogos, de modo a habilitar esses profissionais para:

[...] o exercício da docência na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A referida política pública educacional se estabeleceu como marco em relação ao processo formativo de pedagogos(as) e, conseqüentemente, pareceu ser determinante para o trabalho a ser realizado, definindo, assim, um campo profissional. Mostrou-se interessante a possibilidade de estar na condição de leitora do próprio texto, considerando os efeitos da passagem de mais de 10 anos até o tempo presente; pode-se realizar uma leitura crítica das rupturas e dos avanços na forma de pensar. As vivências desse tempo refletiram na transformação das ideias que partem da realidade educacional, historicamente. Logo, considera-se a necessidade de rupturas em relação aos equívocos que manifestam superficialidade e pragmatismo de concepções ideológicas conservadoras, representativas do poder que política-economicamente domina o conjunto da sociedade. Em contraponto, ler esse recorte de jornal

evidenciou um caminho particular de sucessivas compreensões sobre as discussões referentes ao trabalho de pedagogos(as).

Previamente a esta pesquisa de Doutorado, os estudos produzidos ainda no Mestrado oportunizaram uma compreensão sobre as inter-relações entre os aspectos formativos, científicos (sob dimensões teóricas, metodológicas e epistemológicas) e da práxis de pedagogos(as) que, na época, faziam parte do quadro de Técnicos-Administrativos em educação no IFFar. É considerado que o trabalho dos sujeitos formados em curso de Pedagogia, tanto em funções técnicas-administrativas quanto na condição de professores(as) ao produzir aulas, possui uma natureza social-política e de valor para a sociedade atual. Tal trabalho resulta na produção de um tipo de educação que é proposta na política educacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No percurso de estudos que resultaram nesta pesquisa de Doutorado tem-se a pesquisa de Mestrado que esteve orientada no Materialismo Histórico-Dialético para abordar sobre a historicidade, os movimentos e a institucionalidade do trabalho das pedagogas em cargo específico de Pedagogo/área, na função de Técnicas-Administrativas em Educação no IFFar. Participaram da pesquisa, por meio de entrevista semi-estruturada e um Grupo de Interlocução, 15 mulheres concursadas para o referido cargo, que não trabalhavam na condição de professoras (CEZAR, 2014). O processo de conhecer e dissertar sobre a historicidade desse coletivo de pedagogas possibilitou a continuidade dos estudos no curso de Doutorado como movimento para novas partidas na pesquisa, caracterizando-a como trabalho no tempo. Faz-se necessário mencionar sobre o trabalho dissertativo de Mestrado as seguintes pontuações:

a) descreveu-se o contexto e as atividades cotidianas das mulheres no ambiente escolar e acadêmico do IFFar, o qual se destina à escolarização e à qualificação profissional de trabalhadores, por meio da EPT oportunizada pelas políticas públicas de educação, a partir do ano de 2008 (período de criação da RFEPT);

b) em interlocução com os próprios sujeitos (que não trabalhavam na produção direta de aulas, ou seja, não estavam vinculados aos cargos de professor naquele momento da pesquisa) se produziu uma análise sobre como aquele trabalho se constituiu em um contexto distinto da Educação Básica ou superior de redes públicas municipais e estaduais ou privadas. Também foi considerada a realidade da época na qual a EPT parecia em ascensão, uma vez que emergia um processo de expansão estrutural das instituições federais de Educação Profissional;

c) foi possível proceder um estudo exploratório do conjunto de leis e os demais documentos que regem a profissão e o trabalho de pedagogos que fazem parte da categoria de TAEs, junto com um adensamento no conhecimento sobre a política educacional relativa à

RFEPT, campo este de aparentes disputas político-sociais na atualidade da sociedade capitalista; e

d) compreendeu-se que o trabalho desse profissional exige a mobilização de determinados saberes e conhecimentos relacionados ao campo da Pedagogia, esta compreendida no processo histórico científico-educacional como a Ciência da Educação²⁵ que se retroalimenta da/na *práxis*, possibilitando a produção do que tem se denominado por trabalho pedagógico.

Os aspectos pontuados emergiram de análises sob um recorte temporal correspondente aos anos de 2008 até 2014, em razão da criação da RFEPT, com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). A lei atribuía um novo ordenamento institucional para as escolas técnicas federais e CEFETs, transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e expandindo a Rede, criando IFs em todos os Estados brasileiros. Tal processo resultou na ampliação e renovação do quadro de trabalhadores da educação, uma vez que foram realizados concursos públicos para os cargos de professores e TAEs nas mais diversas áreas do conhecimento²⁶.

Vale ressaltar que o período representado por essas mudanças no que se refere à Educação Profissional, reconhecidamente como política pública escolar, foi demarcado por uma continuidade de governos que tinham na presidência da república representantes do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo: o então Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que governou por dois mandatos seguidos, entre os anos de 2002 e 2010; e o segundo período compreendendo também dois mandatos, com a primeira mulher eleita presidenta do Brasil Dilma Roussef, entre os anos de 2010 e 2016. Menciona-se que essa época em que aconteceu o ingresso no curso de Doutorado parecia um período conturbado, dada a aparente agitação política que o país perpassava, o que impactaria na vida de boa parte das brasileiras e dos brasileiros.

Na condição de pesquisadora, trabalhadora da educação, percebia que as circunstâncias complexas anunciadas, a partir dos acontecimentos daquele período, pareciam afetar também os sujeitos que participariam do estudo e a própria instituição educacional em questão. O Brasil estava sob a segunda gestão consecutiva do governo da então presidenta Dilma Roussef, eleita por voto popular no ano de 2014, a qual passou por um processo de *impeachment* em 2016. A partir deste o país foi governado interinamente pelo então vice-presidente Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), por um período de dois anos. Após,

²⁵ O conceito referente à Ciência da Educação estará desenvolvido no decorrer deste texto.

²⁶ Sobre o processo de criação e expansão da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica constará a partir do quinto capítulo.

no ano de 2018, com novas eleições, Jair Bolsonaro (atualmente sem partido) assume a presidência. O contexto de tais movimentos políticos ocorridos, especialmente nos últimos governos do país, foram significativos para a temporalidade em que foi desenvolvida esta pesquisa de Doutorado. Desde o início se desconfiava sobre os impactos das continuidades e descontinuidades das políticas públicas nas condições de trabalho dos sujeitos e na realidade das instituições da RFEPT²⁷.

Entende-se que dentre a época referenciada nos parágrafos anteriores, especificamente o período entre o ano de 2008 e 2015, percebe-se *maior número de ingressos dos(as) pedagogos(as)*, participantes da pesquisa de Doutorado, no *serviço público federal*. Desse modo, supõe-se que tal movimento tem relação com as políticas públicas ligadas à Educação Profissional no período das duas primeiras décadas do século XXI no Brasil. Tratou-se de uma época marcada por movimentos decorrentes das constâncias e inconstâncias das políticas governamentais no que se refere aos últimos governos presidenciais brasileiros, especialmente a partir do ano de 2003. Em decorrência de tais fatos, argumenta-se que a realidade material das relações e processos vividos pelos sujeitos no tempo podem se expressar em múltiplos movimentos sociais e produtivos, os quais não estão isentos dos interesses político-econômicos capitalistas que consolidam dia após dia um projeto hegemônico e dominante que prevê o aumento e a exploração do trabalho humano (NEVES, 2005).

Este projeto hegemônico, no processo de transformações da sociabilidade, atribui ao Estado uma figura de educador na “[...] conciliação de interesses e grupos ‘plurais’, na alternância de poder entre partidos políticos “renovados” (NEVES, 2005, p. 15). Nesse sentido, o poder do Estado não sendo absoluto torna-se a uma unidade dialética entre o capital, por meio da classe dos *apropriadores* que detém os meios de produção capitalista e os produtores diretos, sendo estes últimos considerados os trabalhadores, possuidores da força de trabalho²⁸. Ambos possuem interesses contraditórios e inconciliáveis por representarem classes distintas em constantes movimentos sob as mediações do Estado.

Neves (1997; 2005) refere-se à noção de um Estado que se amplia, a partir das demandas que pautam uma reforma moral e intelectual adequada aos movimentos neoliberais em curso

²⁷ Neste contexto supõe-se que a existência de diferentes presidentes na última década decorreu de processos que impactaram em diferentes projetos políticos pautados para a realidade brasileira. Compreende-se que tais projetos têm relações sociais, econômicas e ideológicas com as demandas de uma agenda neoliberal contemporânea, o que denota a afirmação de que na sociedade o Estado é estruturalmente subordinado ao Capital.

²⁸ Recorre-se à abordagem de classe tratada por Wood (2011) que a apresenta como processo e como relação, diferenciando-a sob os seguintes aspectos: a) como *local estrutural* que significa uma forma de “estratificação” correspondente à estrutura hierárquica determinada por critérios econômicos ou de ocupação; e b) como *relação social*, a partir de uma concepção sócio-histórica entre apropriadores e produtores diretos conforme a concepção marxiana referente àqueles de quem “se extrai mais-valia”, os trabalhadores.

por meio da denominada *nova pedagogia da hegemonia* (NEVES, 2005). Esse processo representou um projeto burguês de sociabilidade que aparenta uma renovação no contexto das relações sociais e produtivas sob os discursos da auto-organização, do envolvimento popular nas questões locais, da ideologia de responsabilidade social das empresas e do trabalho voluntário (NENES, 1997; 2005). Em contraponto à superficialidade desse discurso, a realidade dos movimentos e as relações de exploração do trabalho permanecem intocáveis e distantes de serem cessados no fluxo temporal que segue a contemporaneidade. Desse modo, legitima-se um Estado ampliado sob uma perspectiva democrática, buscando educar os trabalhadores para o consenso por meio de uma pedagogia da hegemonia, disseminando valores e ideias dominantes no conjunto da sociedade. Assim, tal Estado institui-se como “[...] unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial” (NEVES, 2005, p. 16).

Entende-se que a sociedade historicamente se estrutura sob a dinâmica hegemônica representativa do capital, a qual, no limite, tem determinado contraditoriamente as condições de produção da existência humana. Logo, as relações e processos de trabalho em educação, bem como as condições de produção e reprodução da vida dos trabalhadores, também são afetados. No caso desta pesquisa a leitura sobre essa realidade, entendida como produto do tempo histórico da humanidade, desafiou a realização de um estudo relacionado aos movimentos que ocorrem nos tempos em que se processa o trabalho pedagógico de trabalhadores da educação. Nesse sentido, os estudos não tangenciaram a análise do que é da (des)ordem do proposto/instituído, do vivido e do realizado pelos pedagogos(as) no contexto da estrutura institucional evidenciada no IFFar, este que “[...] é o *locus* mais visível da educação pelo trabalho seja no sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções” (CIAVATTA, 2015, p. 32).

Compreender a natureza da instituição, quem são os trabalhadores da educação e seus processos de produção e a suposição de avanços expressam a continuidade dos estudos no percurso dos cursos de pós-graduação a partir, inicialmente, da realização de cursos de especialização²⁹ e, posteriormente, do Mestrado em Educação (2012-2014), chegando até os resultados da realização do Curso de Doutorado em Educação (2016-2020). Nessa trajetória foi

²⁹ Curso de Especialização em Psicopedagogia, pela URI, *Campus* Santiago (2007 – 2009) e Curso de Especialização em PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em parceria com o Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Alegrete, entre os anos de 2010 e 2011.

de extrema relevância conhecer perspectivas teóricas e epistemológicas³⁰ referentes à necessidade de elaborações críticas em relação às estruturas alienantes (objetivas e subjetivas), entraves para as transformações na radicalidade da sociedade na qual está implicado o sistema capitalista. Nessa sociedade em que a realidade é entendida como síntese de um conjunto de múltiplos complexos, compreendidos a partir dos movimentos de um sistema que se vale da exploração sem precedentes dos recursos da natureza, do tempo e do trabalho humano, a serviço da produtividade e lucratividade para o capital.

[...] cada componente singular – não importa sua dimensão – do modo de controle sociometabólico do capital tem sua estrutura de comando autovantajosa e profundamente arraigada, tradicionalmente orientada para assegurar a *expansão* (sem se preocupar com a necessidade e o uso humanos reais) e conduzida pela *acumulação* (que favorece a adoção de suas modalidades mais fáceis de obter, ainda que extremamente prejudiciais no que se refere ao meio-ambiente e outros fatores). Esse é o círculo vicioso que precisa ser rompido para que haja esperança aos objetivos socialistas proclamados. Contudo, para tanto, a *estrutura hierárquica de comando herdada*, mesmo dos menores microcosmos sociometabólicos do capital, deve ser substituída por uma alternativa produtivamente viável (MÉSZÁROS, 2007, p. 169).

Mészáros (2007), no livro “O desafio e o fardo do tempo histórico”, trata sobre a teoria e a política econômica, considerando-as “para além do capital”. O autor expressa o processo histórico pelo qual o capitalismo sistematicamente tem possibilitado uma continuidade cíclica da reprodução sociometabólica do capital na sociedade, por meio de seus modos de expansão e acumulação (MÉSZÁROS, 2007). Do mesmo modo, defende a necessidade de alternativas para esse sistema, rompendo com a produção destrutiva enraizada estruturalmente na sociedade.

Considerando a concepção teórica anunciada acredita-se que o desenvolvimento do sistema capitalista, em seus ciclos históricos, constitui modos societários que mantêm a relação entre capital, trabalho e Estado fazendo com que os indivíduos estejam implicados em configurações sociais antagônicas e contraditórias na organização da vida sob as condições materiais de existência (MASCARO, 2013; ANTUNES; PINTO 2017; KUENZER, 2011; MÉSZÁROS, 2007; Bensaïd, 2013, MARX, 2007; 2008; 2017). Sob esse contexto, a história da humanidade, interpretada como a própria luta histórica de classes, e a reprodução da *força*

³⁰ Destaco que durante meu percurso formativo como pedagoga as perspectivas teóricas e epistemológicas estudadas se diferenciaram de um curso para outro, pois atualmente se tem a consciência de que a graduação de Pedagogia forma enfatizados conhecimentos e metodologias que compreendem o universo da didática, havendo por meio de componentes curriculares, ainda no início do curso, noções filosóficas, históricas e políticas da educação brasileira e uma abordagem superficial sobre o campo de trabalho em que se inserem os(as) profissionais da pedagogia na sociedade. A partir do curso de Especialização, tendo em vista sua especificidade temática voltada para a Educação de Jovens e Adultos, é que sistematicamente os estudos passaram a contemplar noções da economia e da política no conjunto das relações sociais, permitindo repensar as concepções da educação como processo humano e social que se inter-relaciona com o trabalho.

de trabalho representam uma mercadoria que somente os trabalhadores dispõem para negociá-la com o capitalista. Essa negociação acontece sob a mediação de leis políticas e econômicas que em acordo com cada período histórico regulam as relações e modos de produção material e intelectual (MARX, 2008)³¹.

Nesse sentido, os conceitos *Capital, Estado, trabalho e educação, força de trabalho, condições materiais de existência*, dentre os demais, que são importantes para a apreensão dialética do objeto deste estudo de Doutorado, são explicitados a partir da abordagem do MHD no texto deste relatório de pesquisa. Considerando o contexto social-histórico dos processos políticos e econômicos de produção existentes na estrutura capitalista da sociedade atual, *nosotros*, os(as) pedagogos(as) no IFFar³², estão submetidos à condição de trabalhadores da educação na realização de um trabalho específico, por um determinado período de tempo, o qual é regulamentado, controlado e pago pelo Estado, nos movimentos e mediações da legislação existente e do cotidiano vivido.

Desse modo, as vivências, nos anos de trabalho na Rede Federal, em que se tem também o percurso dos estudos acadêmicos, fizeram desconfiar da existência de aspectos que poderiam evidenciar **movimentos ainda não apreendidos em relação ao tempo de trabalho instituído e o vivido na produção do trabalho por pedagogos(as) no IFFar**. Partindo desse contexto se pontua que: a) tais indivíduos são homens e mulheres que possuem subjetividades que são próprias de suas historicidades de vida; b) é atribuída a condição de profissionais da educação por terem realizado curso de Pedagogia, o que os habilita para trabalharem como pedagogos(as); c) na realidade estudada se encontram sob condição institucional de servidores públicos, os quais se distinguem pelos cargos aos quais estão vinculados. Partindo dessas pontuações **se pressupõe que há uma fragmentação entre os sujeitos na totalidade do serviço público federal, sendo possível acreditar que esses movimentos implicam em processos de divisão do trabalho de pedagogos(as) e impactam no tempo de trabalho pedagógico no Instituto**.

É preciso ressaltar que os trabalhadores recebem um salário que, aparentemente, está vinculado a um tempo cronológico estabelecido pela jornada de trabalho, na qual os trabalhadores empregam suas forças vitais. Em contraponto, estes pedagogos(as) têm destinada

³¹ “[...] as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (MARX, 2008, p. 48).

³² Vale registrar que, sob perspectiva do termo *nosotros*, eu, pesquisadora/trabalhadora da educação, faço parte objetiva e subjetivamente do coletivo de pedagogos(as) no IFFar.

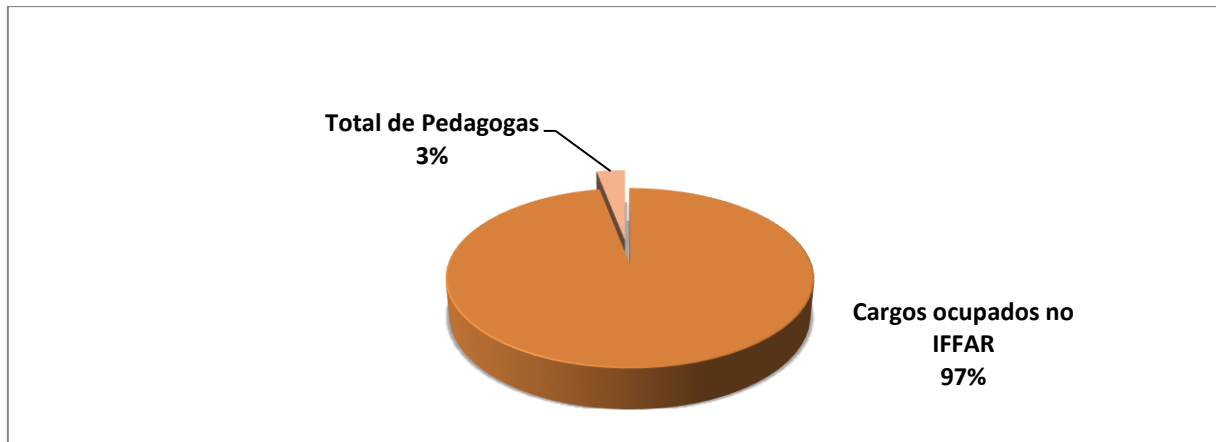
uma mesma jornada de trabalho semanal, recebem salários diferenciados, bem como vivenciam diferentes temporalidades no espaço em que estão inseridos. Tais aspectos, relativos aos processos que envolvem o tempo de trabalho dos sujeitos e suas produções, se evidenciam em dimensões individual e coletiva no serviço público federal, as quais, historicamente, são determinadas jurídica e administrativamente³³. Assim, esse contexto precisou ser apreendido, considerando uma multiplicidade de outros aspectos que envolvem a historicidade, as finalidades, os sujeitos e a estrutura do IFFar na materialização da Educação Profissional e Tecnológica.

Consta um total de **44 pedagogos(as)** vinculados jurídica e administrativamente a dois cargos distintos na instituição, sendo um de Pedagogo(a)/área-TAE e outro de Pedagogo(a)-Professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (Professor EBTT)³⁴. Participaram da pesquisa **27 sujeitos** que se encontravam em efetivo exercício. A seguir está o gráfico ilustrativo da proporção de pedagogos(as) em relação ao total de cargos ocupados por trabalhadores da educação que, atualmente, estão sob a condição de servidores públicos federais no IFFar.

³³ Esta questão ficou evidenciada a partir das análises dialéticas decorrentes do processo de produção dos dados durante a pesquisa documental e a observação sistematizada, as quais têm suas sistematizações e inferências apresentadas no capítulo quinto.

³⁴ Conforme levantamento quantitativo realizado na Reitoria do IFFar, por meio da Coordenação da Gestão de Pessoas da Instituição, no mês de janeiro de 2017, totalizavam 20 Pedagogos/área - TAEs, lotados nos *campi* e Reitoria. Na ocasião, não houve uma informação precisa sobre a quantidade exata de pedagogos no cargo de Professor(a) EBTT. Sendo assim, tais informações foram confirmadas em contatos via e-mail e ligações telefônicas com a gestão de cada *Campus*; na sequência foram enviados convites, também por e-mail, para os(as) participantes da pesquisa, juntamente com o encaminhamento de um questionário prévio, o qual está abordado no próximo capítulo. Dos(as) 44 pedagogos(as), 10 se encontravam em afastamentos por motivos diversos no decorrer do estudo. São destacadas as seguintes questões a partir dos fatos nessa etapa da pesquisa: as informações contempladas nos sistemas informacionais expressam os movimentos que se constituem na realidade concreta dos sujeitos em uma instituição de ensino, tendo em vista que refletem aspectos estruturais e burocráticos do Estado capitalista? Tal questão poderia se constituir em uma evidência argumentativa com potencial explicativo sobre a Dialética das (Des)integrações?

Gráfico 1 - Proporção de pedagogos(as) em relação ao total de cargos ocupados no IFFar

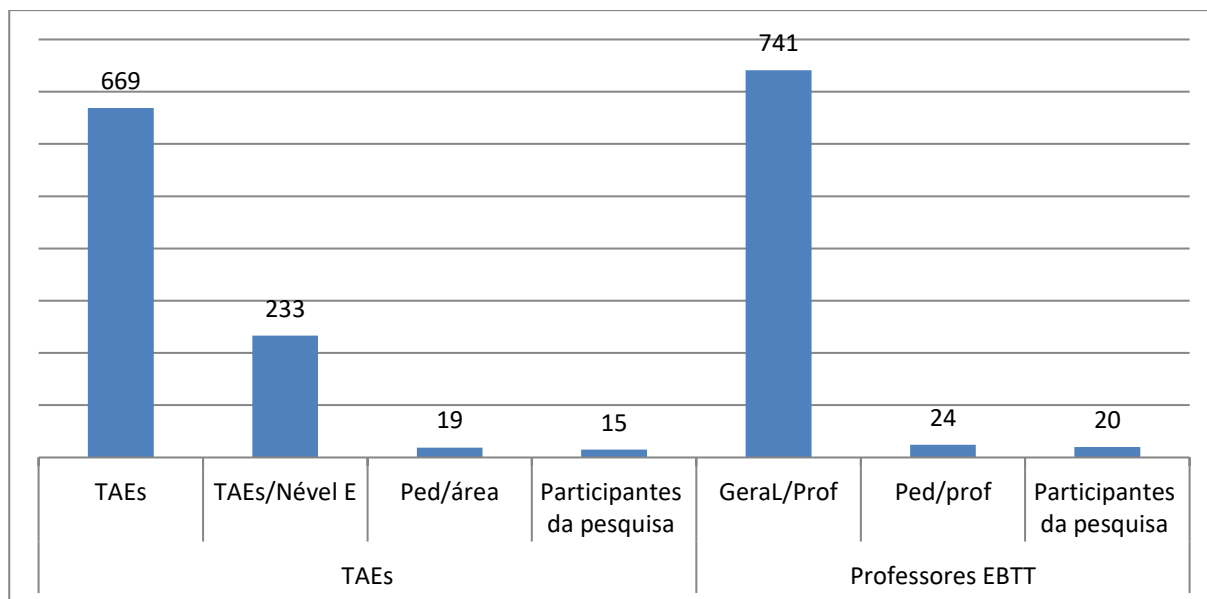


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De acordo com o Gráfico 1 destaca-se que 3% representam 44 pedagogos(as) em relação ao total de 1.418 sujeitos em cargos ocupados nos IFFar, tanto de TAEs quanto de Professor(a) EBTT. Considera-se o fato de que tais pedagogos(as) advêm de uma mesma base formativa, que é o Curso de Pedagogia, e ambos os cargos estão atrelados às regras do Regime Jurídico dos Servidores Públicos Federais, disposto na Lei nº 8.112/1990 (BRASIL, 1990). Entretanto, é importante ressaltar que esse coletivo de sujeitos, enquanto parte dos servidores públicos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, está regulamentado de modos distintos, pois existem duas legislações específicas que estabelecem o seguinte: o Plano de Carreira do Cargo de Técnico-Administrativo em Educação e o Plano de Carreira e Cargo do Magistério Federal, ao qual pertencem os(as) professores(as). Os referidos documentos expressam diferenciações de conteúdo, as quais se constituem orientadas sob uma dimensão *política e ideológica* de um Estado articulado ao capital com determinações que são relativas ao que, neste texto, está designado de Plano Jurídico-administrativo de regulação dos tempos e do trabalho dos trabalhadores da educação.

Participaram do processo de produção de dados desta pesquisa, por meio de um Questionário prévio e observação sistematizada, 35 sujeitos que fazem parte de um total de 44 pedagogos(as) na Instituição. Dentre estes, **15 estão vinculados ao cargo de Pedagogo(a)/área que fazem parte da carreira de TAE** no enquadramento referente ao que está denominado cargos de Nível E, que são aqueles correspondentes ao grau de escolaridade de Ensino Superior. Destaca-se que dentre o cargo de **Professor(a) EBTT participaram da pesquisa 20 sujeitos**. Tais quantitativos estão ilustrados no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa em relação aos cargos no IFFar



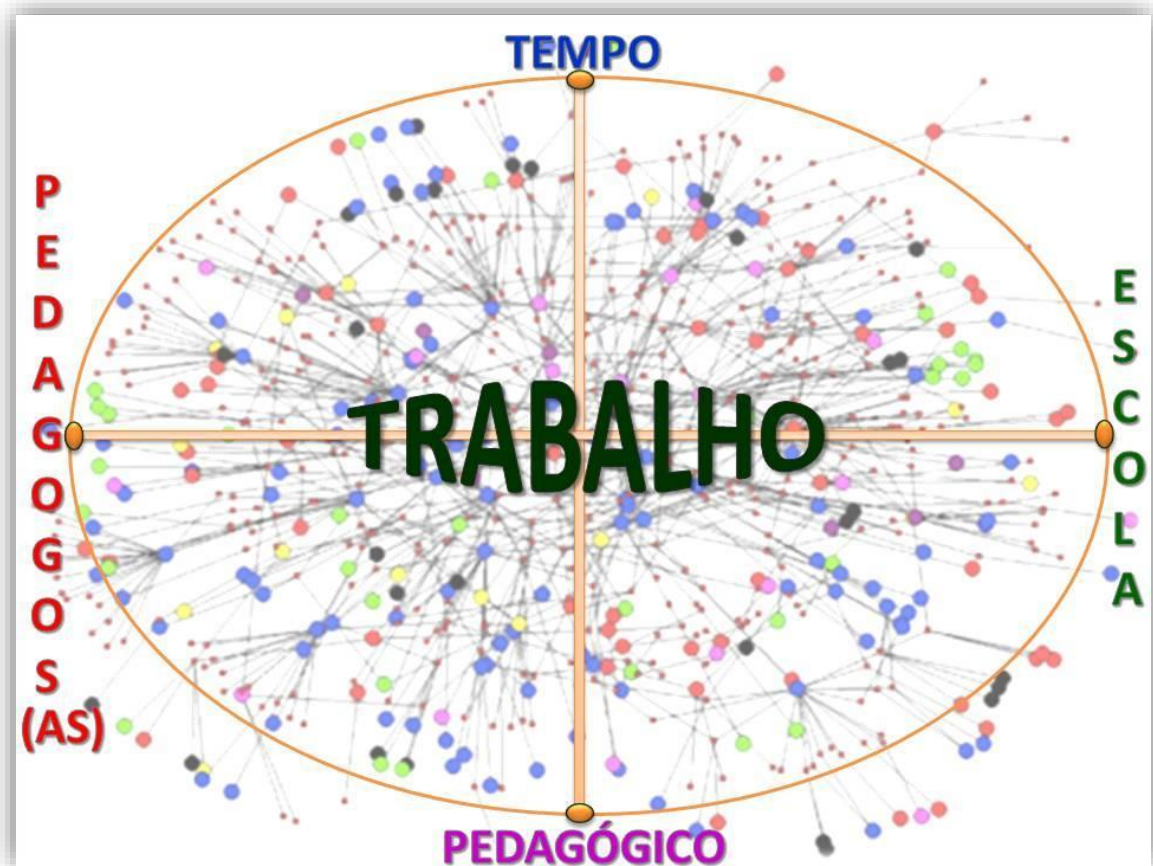
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Gráfico 2 constam dados referentes à quantidade de participantes nesta pesquisa de Doutorado, distribuídos conforme uma perspectiva de divisão do trabalho no IFFar que é pertinente aos servidores públicos federais. Totalizam 741 Professores(as)/EBTT, sendo que, dentre estes, 24 são pedagogos em tal cargo/carreira, dos quais 20 participaram da pesquisa. Em relação aos 669 TAEs que fazem parte do conjunto de cargos correspondentes a tal carreira na Instituição, 19 estão no cargo de Pedagogo(a)/área e participaram da pesquisa 15 sujeitos. Compreende-se que os dados ilustrados nas Gráficos 1 e 2 não se referem apenas à dimensão quantitativa a respeito dos sujeitos da pesquisa. Em contraponto, é imprescindível realizar uma leitura interpretativa desses dados, no sentido de aprofundar nas apreensões em relação ao universo em que os(as) pedagogos(as) estão imbricados, entendendo-os como parte de uma força de trabalho a qual atende a temporalidades diferentes que acontecem simultânea e alternadamente durante a produção objetiva e subjetiva dos sujeitos.

O contexto do serviço público estudado por meio do IFFar parece contemplar, nas determinações jurídicas e administrativas que partem das legislações correspondentes das políticas públicas do Estado, uma multiplicidade de tempos e trabalhos que são estruturados e regulados, devendo ser também controlados pelos próprios trabalhadores no processo de produção da educação de outros trabalhadores na sociedade. Esse aspecto se relaciona à perspectiva da gestão institucional existente que determina processos hierárquicos entre os

sujeitos no terreno escolar. É possível compreender a dinâmica da sociedade como uma trama de múltiplas relações que se interconectam³⁵, conforme expressa a ilustração da figura seguinte em que estão situados os sujeitos e o contexto relacionado ao fenômeno estudado.

Figura 3 - Representação da trama de relações em que o fenômeno estudado se insere



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A figura anterior expressa com a imagem de fundo os múltiplos complexos que, de modo articulado, constituem historicamente a totalidade social. São processos econômicos, políticos e ideológicos que se mostram para os sujeitos de modo aparente na sociedade sob uma trama de relações objetivas e subjetivas. O **trabalho**, como uma categoria primária, está na centralidade dessa sociedade, pois representa a dinâmica que movimenta as interconexões entre

³⁵ “Resgatar uma atividade que alimente a renovação do processo educativo a serviço destes setores historicamente penalizados supõe ainda superar o isolamento da educação na dinâmica social. Supõe reconhecer os grandes setores dominados e sua inconformidade abafada pela força omitida pela história. Supõe compreender as relações sociais de produção, as conjunturas diversas, as alianças nacionais e internacionais que moldam a vida dos povos e suas instituições” (CIAVATTA, 2009, p. 42).

os múltiplos complexos em que são reconhecidas as influências das lutas de classes. Compreende-se o trabalho como manifestação dos movimentos que se processam e demandam do dispêndio de uma força que significa a energia que os seres humanos dispõem durante a vida. Essa energia se põe no mundo relacionada com o **tempo**, conforme as noções que o determinam. Trata-se de concepções temporais que decorrem de aspetos espaciais, históricos, sociais, políticos e econômicos. Nessa dinâmica acredita-se que as produções dos sujeitos no tempo impactam no trabalho que, sob o caráter **pedagógico**, se realiza na **escola**, ao resultar na educação escolar.

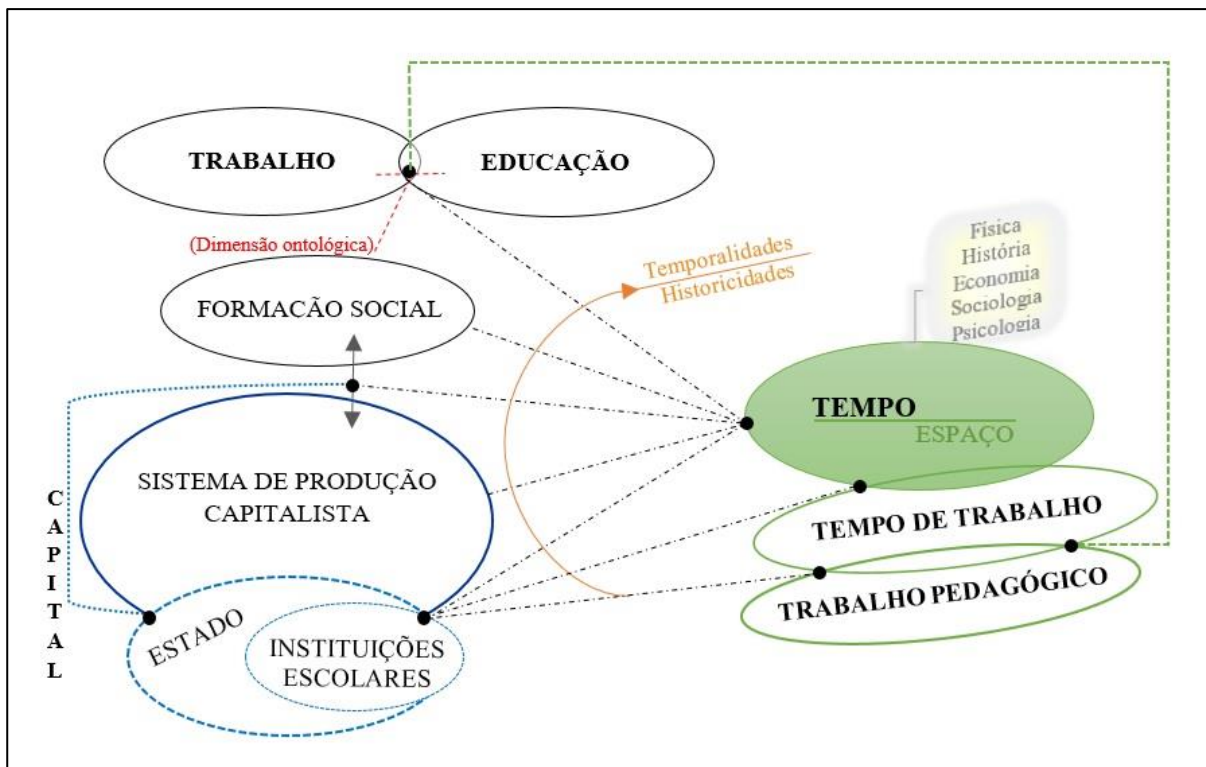
Conforme esse modo de apreensão do contexto em que se insere o fenômeno, este estudo de Doutorado teve como fundamentação o campo do Materialismo Histórico-Dialético compreendido como a orientação teórico-metodológica que estará tratada no capítulo quarto. Tal denominação parece apropriada para referenciar o aspecto da unidade entre teoria e método científico no modo de realização e exposição da pesquisa. Entretanto, antecede ao capítulo destinado à estrutura teórica-metodológica o título a seguir, referente à exposição conceitual empregada neste relatório de pesquisa de Doutorado, abordando os conceitos centrais que estão na base das categorias do estudo realizado.

3 PERSPECTIVAS SOBRE TEMPO E TRABALHO EM EDUCAÇÃO: ENTRE A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA E A MISERABILIDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

É premente que a pesquisa educacional se realize sob movimentos que articulam o trabalho e a educação na sociedade de modo que não se torne mera reprodução de conceitos, mas que efetivamente seja possível operar com o conhecimento, historicamente produzido, em horizontes que contradigam e renovem compreensões sobre a realidade dos seres humanos e seus meios de vida. O trabalho e a educação, em suas dimensões ontológicas, estão na gênese constitutiva humana dos seres e nas formações sociais que historicamente precedem os processos produtivos ligados ao capital, tal como se expressa a realidade da sociedade até esse século XXI. Essa abordagem, sob a orientação da teoria da dialética marxista, é o fio condutor deste capítulo em que são tratados conceitos relacionados ao *tempo*, ao *trabalho* e à *educação*, com enfoque na produção e relações que acontecem no contexto da escola como uma instituição educativa. Destaca-se que as ideias sobre tais produções e relações estão apresentadas a partir das noções teóricas e conceituais sobre *tempo de trabalho* e *trabalho pedagógico na instituição escolar*.

Nesse sentido, a Figura 4 ilustra o esquema mental geral representativo da estrutura textual deste capítulo terceiro.

Figura 4 - Esquema geral do Capítulo 3



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na perspectiva da Figura 4 o presente capítulo está apresentado em seções que abordam os seguintes aspectos: a) o *trabalho* e o fenômeno da *educação*, ambos em interconexão, inicialmente referenciados por suas dimensões ontológicas, são apresentados como centralidade chave da formação dos seres humanos, também em dimensões sociais. Todavia, o trabalho e a educação tornam-se historicamente determinados e determinantes para a constituição da existência e sobrevivência dos sujeitos na sociedade ao longo do tempo e, a partir dessa perspectiva, o texto segue abordando sobre o sistema capitalista e a questão do Estado em suas derivações políticas, jurídicas e ideológicas; b) o *tempo* é apresentado em seu processo de conceituação, a partir de concepções teóricas vinculadas a diferentes campos do conhecimento. Ainda nesta seção, se faz destaque ao *tempo de trabalho* no contexto do sistema político e econômico do capital, e também do Estado, na regulação e controle das temporalidades em que a atividade do trabalho é produzida pelos trabalhadores; e c) as discussões dos itens *a* e *b* se situam na base da compreensão conceitual sobre o *trabalho pedagógico* o qual é realizado por determinados trabalhadores da educação e entendido a partir de suas características e finalidades como atividade de produção do pedagógico que acontece no fluxo de múltiplas temporalidades e espaços da instituição escolar.

Objetivou-se, portanto, com as seções deste capítulo em que estão abordados os três aspectos discorridos, apresentar uma compreensão conceitual que possibilitasse pensar sobre como o tempo e o trabalho no contexto da sociedade capitalista se expressam contraditoriamente no trabalho pedagógico realizado na instituição escolar. A abordagem marxiana e marxista empreendida na elaboração desta escrita parece apontar pistas argumentativas sobre as manifestações do trabalho e da educação escolar no tempo da humanidade, uma vez que as condições da existência humana e social se expressam no movimento de produção, também, de miserabilidades humanas na sociedade.

3.1 SERES HUMANOS, TRABALHO E ESTADO NA GARANTIA DA PRODUÇÃO DAS MISÉRIAS PELO SISTEMA CAPITALISTA

Parte-se do princípio de que o trabalho: “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 11). Engels (2004) historiciza que a origem e a forma física de “uma raça de macacos antropomorfos” organizados em manadas, nos antepassados da humanidade, é o princípio da formação do ser humano que resultaria em uma formação social³⁶. Tais explicações correspondem ao processo histórico do fenômeno que distingue a natureza animal da natureza humana, a saber: a atividade vital consciente do trabalho (MARX, 2010). Como seres primitivos, em uma determinada época histórica da humanidade, se relacionavam e interferiam na natureza através de suas mãos, braços, pernas e pés. Como seres ainda não desenvolvidos conscientemente, portanto, sem a modificação da natureza animal, já demandavam de necessidades físicas imediatas, relacionadas à alimentação e à segurança da espécie. Há o registro de que as mãos, a forma de se movimentar, o domínio sobre a natureza externa e interna aos seres, sucessivamente, foram se desenvolvendo também com realização de atividades conjuntas em que eram necessárias a ajuda mútua e a comunicação (ENGELS, 2004). Esta última implicou no processo de desenvolvimento do órgão da laringe, possibilitando a produção de sons articulados que resultariam na fala (ENGELS, 2004).

Nessa perspectiva histórica da formação social a comunicação foi possibilitada pelo desenvolvimento da linguagem (VIGOTSKI, 2009) que, para Engels (2004, p. 15), origina-se

³⁶ A partir dos estudos de Edward Palmer Thompson (1924-1993) e seus críticos, Wood (2011) se refere conceitualmente à formação social como um conjunto de vários fragmentos relativamente autônomos que significam níveis e modos de produção (WOOD, 2011). Entende-se, portanto, que uma formação social incorpora uma relação dialética com um modo de produção e a totalidade social. Assim, não significa o modo capitalista de produção como totalidade única do social, pois este primeiro está articulado como processo no segundo (WOOD, 2011).

“do trabalho e pelo trabalho”. Por conseguinte, outras capacidades do cérebro como, por exemplo, os órgãos do sentido, o sistema nervoso, a produção de memória e esquecimento implicaram na transformação do comportamento dos seres humanos (VIGOTSKI, 2009). Nesse processo, em interação com o ambiente vivido, o tato, o paladar, o olfato, a audição e a visão foram, também, aperfeiçoando-se continuamente no fluxo do tempo histórico. Pode-se afirmar que os processos de gradativas transformações do macaco para a forma humana se manifestaram na origem da existência do ser humano, da (con)vivência e, conseqüentemente, da formação da sociedade (ENGELS, 2004).

Sob essas considerações, o trabalho se constitui em uma palavra que parece ter sentido inicial no desenvolvimento de instrumentos e da natureza humana, os quais foram possibilitando formas de interferir, modificar e dominar a natureza, servindo-se dela para garantir a sobrevivência e elevação da espécie para além da animalidade, sendo ampliadas outras atividades produtivas e sociais³⁷.

O trabalho mesmo se diversificava e se aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e a pesca vieram juntar-se à agricultura e, mais tarde, à fiação e à tecelagem, à elaboração de metais, à olaria e à navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e Estados. Apareceram o direito e a política e, com eles, o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião (ENGELS, 2004, p. 20)³⁸.

Em confirmação das ideias de Engels (2004) e Vigotski (2009) estão as explicações de Marx (2010) sobre a formação dos seres humanos histórica e socialmente, uma vez que “[...] o *homem* tem seu ato gênese a *história* [...] enquanto ato gênese com consciência, é ato gênese

³⁷ Vigotski (2007; 2009), autor judeu do início do século XX, subsequente a Karl Marx e Friederich Engels, em um trecho do livro “A formação social da mente”, retoma contrastes entre as concepções naturalística e dialética da compreensão histórica humana, sobre a qual o autor correlaciona a evolução biológica dos seres humanos com o processo de desenvolvimento histórico do comportamento humano, que é qualitativamente diferente do animal. “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento geral de nossa espécie e assim deve ser entendido [...] o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para a existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

³⁸ A citação anterior consta no texto do final do século XIX, denominado “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (ENGELS, 2004), que está presente no livro de título “A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels” de Antunes (2004). Entende-se que o referido texto sucedeu da “Introdução à crítica da filosofia de Hegel”, escrito por Marx (2010), com publicação no ano de 1844, período em que historicamente se tem o registro sobre a aproximação entre os dois autores do campo do Materialismo Histórico. Essa informação se encontra na *Cronologia resumida*, ao final dos livros de Karl Marx, publicados pela editora Boitempo. Registra-se que, naquele período do Século XIX, no encontro teórico e político entre Friedrich Engels e Karl Marx, tem-se a regulação do horário de trabalho para menores e para mulheres na Inglaterra, a fundação do primeiro sindicato operário na Alemanha e a insurreição de trabalhadores da indústria têxtil na Silésia e Boêmia (MARX, 2010).

que se suprassume” (MARX, 2010, p. 128). Percebe-se que a formação histórica da humanidade constitui amplo fluxo de produção de sentidos objetivos e subjetivos, os quais manifestam as características da essencialidade humana em mediação com o social. Parece estar evidenciada nesse movimento uma relação que é teórica e prática na constituição dos seres humanos, pois precisam tornar consciente os cinco sentidos objetivos que se ligam aos olhos, ao nariz, à boca, à pele e ao ouvido, de modo a confirmar a subjetividade por duas vias. Uma que *faz humano os sentidos* dos órgãos do corpo físico e outra via que se processa no social *ao criar, atribuir sentidos humanos*, a partir do vivido corporalmente (MARX, 2010).

Na abordagem marxiana o trabalho significa atividade vital, sensível, objetiva, que fica suprassumido nos produtos produzidos pelo trabalhador. Na marcha da história os seres humanos são considerados possuidores de consciência, pois são sabedores de si e, portanto, lhes é possível a efetivação humana através do trabalho. Dessa maneira, o sujeito que se constitui como trabalhador na realização da atividade produtiva do trabalho se efetiva na modificação da natureza, tanto externa quanto interna, pois os seres humanos fazem parte da dimensão natural do mundo (MARX, 2010).

Quando o homem efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas forças naturais, assenta suas forças essenciais objetivas e efetivas como objetos estranhos mediante sua exteriorização (Entäusserung), este ato de *assentar* não é o sujeito; é a subjetividade de forças essenciais objetivas, cuja ação, por isso, tem também que ser *objetiva* (MARX, 2010, p. 126).

O autor, na citação anterior, ao fazer referência à atividade objetiva de um ser natural e objetivo, aponta para a capacidade de autoprodução subjetiva dos seres humanos por meio do movimento de forças essenciais, considerando que “[...] as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas [...]” (MARX, 2010, p. 110). Assim, por forças essenciais compreende-se que correspondem às capacidades objetivas e subjetivas de produção de sentidos pelos sujeitos a partir das condições materiais de existência no mundo. Em relação ao aspecto natural significa o sentido de ser genérico da totalidade dos seres humanos, a característica qualitativa de existência para si, uma vez que precisa “[...] atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber [...]” (MARX, 2010, p. 128) em uma determinada atividade produtiva.

Partindo dessas definições marxianas se compreende que o trabalhador, no intercâmbio com o meio em que vive, ao produzir o trabalho, também produz em si uma relação de estranhamento ao externalizar suas capacidades (*forças*) humanas, gerando, assim, trabalho

estranhado³⁹. Na relação entre o trabalhador, o trabalho produzido e o produto de sua atividade, acontece um *estranhamento* que se mostra dentro da atividade produtiva, resultando na *externalização* das forças e do saber do trabalhador que fica suprassumido no produto originado em sua atividade produtiva. Nesses termos, vale destacar que o *saber* se expressa “[...] como a consciência é, e como algo é para ela” (MARX, 2010, p. 129), portanto, a externalização acontece no e como movimento em que o trabalhador, por meio das ações do próprio corpo físico durante a atividade do trabalho, expõe para fora de si o saber, como ato único da consciência objetivada.

Marx (2010) se manifesta dialeticamente em relação à política e à filosofia idealista de sua época em contraposição radical ao pensamento hegeliano sobre o Estado. Em tal leitura foram percebidos apontamentos na defesa marxiana sobre a sociedade civil como base para o Estado, e não o contrário, como postulava o pensamento dialético idealista de Hegel. A crítica se desenvolve em relação ao princípio da religião, conforme a seguinte argumentação:

[...] o homem faz a religião, a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o autossentimento do homem, que ou ainda não conquistou a si mesmo ou já se perdeu novamente. Mas o homem não é um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade. Esse Estado e essa sociedade produzem a religião, uma consciência invertida do mundo, porque eles são um mundo invertido. A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular, seu *point d'honneur* espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua base geral de consolação e de justificação. Ela é a realização fantástica da essência humana, porque a essência humana não possui uma realidade verdadeira. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião. A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo (MARX, 2010, p. 145).

Na citação anterior consta a expressão “*point d'honneur*” que, conforme a nota de tradução, significa “ponto de honra”, o que reforça a primazia moral da religião sob a consciência e vida material dos sujeitos em sociedade, o que, em hipótese, exerce influências nas relações dos seres humanos com a vivência e percepção do tempo, logo, com o trabalho. Engels (2004), conforme mencionado anteriormente, em interlocução com a citação de Marx (2010), sintetiza a constituição dos seres humanos em sociedade por meio do trabalho que, em

³⁹ “O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensível (sinnlich). Ela é a matéria na qual o trabalho se efetiva, na qual e por meio da qual [o trabalho] é efetivo, [e] a partir da qual e por meio do qual o trabalho se produz [...] Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: o primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um *meio de vida*, do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez mais, de ser *meio de vida* no sentido imediato, meio para subsistência física do trabalhador” (MARX, 2010, p. 81).

sentido ontológico, é processo e produto da ação dos sujeitos. Na sequência, o pensamento marxiano expressa uma abordagem crítica sobre as formas ideológicas que se manifestam no mundo por meio do Estado e da sociedade que se constitui pelos próprios seres humanos, intermediados por interesses alheios e externos à dimensão humana propriamente dita.

O Estado compreendido como um órgão que é produto contraditório do desenvolvimento histórico capitalista da sociedade moderna se materializa sob a forma de seu aparato ideológico e institucional, exercendo a função de mediação dos interesses públicos e privados (ALTHUSSER, 1985; MASCARO, 2013). Mascaro (2013) explica que o surgimento do Estado na sociedade capitalista assume funções e formas que se diferenciam das formações pré-capitalistas, nas quais o Estado se caracterizava por deter um domínio único que era tanto econômico quanto político. Com o capitalismo moderno se tem uma cisão nesse domínio, evidenciando a separação dos poderes econômico e político, assim, contribuindo com a efetividade da re-produção das condições produtivas dominantes. Ora, o domínio político do Estado assume funções que se relacionam dialeticamente à dinâmica entre o trabalho e o capital, pois tal separação do domínio político do econômico “[...] constitui a chave da possibilidade da própria reprodução do capital: o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que jungem capital e trabalho” (MASCARO, 2013, p. 20).

Pode-se apontar os seguintes destaques a partir dos argumentos dos autores referenciados até o momento: a) mantém-se a *miséria religiosa* como contradição entre os sujeitos que vivem as condições de opressão (ENGELS, 2004); b) uma releitura da expressão *miséria religiosa* poderia implicar em um modo interpretativo e explicativo da *miserabilidade ideológica* produzida pelas condições possibilitadas na formação social em que a forma política do Estado legitima os interesses e dinâmicas do capital. Têm-se, por exemplo, o trabalho, a educação, a ciência, a tecnologia, dentre outros aspectos implicados historicamente no desenvolvimento produtivo no mundo, subjugados historicamente às dinâmicas de valorização do valor através de um processo global e de estrutura capitalista na sociedade (MASCARO, 2013).

Considerando as contribuições teóricas do campo marxista encontram-se contrapontos críticos em relação à realidade fantasiosa que é difundida pelo sistema capitalista, na qual se ocultam processos e tempos que são implicados no trabalho dos sujeitos. Esse sistema capitalista, em sua dominação econômica, serve à esfera privada que em combinação com o poder e aparelho (ideológico e repressivo) do Estado se mantém na sociedade hegemonicamente

ditando suas leis sobre as forças e as relações de produção (ALTHUSSER, 1985)⁴⁰. É interessante atentar para os significados encontrados sobre o termo *miséria*, o qual foi mencionado anteriormente. Tal termo designa um rol de palavras as quais podem ser interpretativas das condições em que vivem os seres humanos que fazem parte do conjunto da classe trabalhadora. Nesse sentido, *miséria*, e também sua derivação *miserabilidade*, possuem significados vinculados ao seguinte: estado de necessidade, de pobreza, expressão de fraqueza, imperfeição, relativo à ninharia, ao que é pequeno, sofrimento, desgraça, infortúnio (MISÉRIA..., 2021).

A abordagem semântica percorrida indica que o *trabalho*, ao entrar em contradição no contexto do sistema capitalista, nos seus movimentos dialéticos, possibilita a produção da existência humana e das miserabilidades em que os sujeitos são submetidos no transcorrer do tempo histórico na sociedade. São movimentos que ocorrem na materialidade da estrutura social, sob as mediações jurídica e política, que se manifestam em condições relativamente autônomas em que se processa o metabolismo social (MÉSZÁROS, 2011). Esse fenômeno está vinculado à ampliação da produtividade capitalista que acontece às custas da redução das condições necessárias à sobrevivência humana. Na sociedade contemporânea, contraditoriamente, o sistema capitalista em sua dinâmica ideológica afirma seu próprio fortalecimento, enfraquecendo os trabalhadores, individual e coletivamente, forjando-os⁴¹ como imperfeitos, como pessoas que precisam ser educadas por meio de processos de qualificação pertinentes ao *mercado* de trabalho, sob os princípios mercantilistas, utilitaristas, pragmáticos (MARX, 2017; ANTUNES, 2009; SANTANA, 2013; DAL ROSO, 2008).

Assim: “O avanço da produção social e a multiplicação das carências humanas historicamente criadas intensificam enormemente essa autonomia relativa [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 88). Entende-se que essa autonomia é considerada relativa porque imperam os interesses dominantes de um capital global na totalidade da sociedade. O processo produtivo e de consumo das mercadorias não pode ser ameaçado, então, no metabolismo social, a produção material capitalista precisa garantir níveis cada vez mais elevados de exploração e

⁴⁰ Para Marx (2008, p. 47), “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”. Este princípio compõe a teoria marxista, fundamentada em Marx (2008; 2010; 2017), na qual se articulam os autores estudados neste trabalho de pesquisa de Doutorado para compreender e abordar sobre o Estado (NEVES, 1997; LENIN, 1983; MASCARO, 2013; ALTHUSSER, 1985; MANDEL, 1977).

⁴¹ Destaca-se o sentido do termo *forjando-os* a partir do conjunto de dominações que correspondem os verbos modelar, inventar, mentir (FORJAR..., 2021).

superexploração da força de trabalho. Entende-se que na estrutura da sociedade existe uma superestrutura que se estabelece como mediação entre a base econômica que corresponde à infraestrutura (ALTHUSSER, 1985), sendo capaz de, teoricamente, determinar as condições operacionais de produção que se dão na prática, criando formas de regulação e controle dos sujeitos no processo social-histórico⁴².

Oliveira (2013), ao tratar a relação do Estado, capital e sociedade civil destaca a divisão dos sujeitos na sociedade em dois tipos que são os contribuintes/consumidores e os destituídos/assistidos. Nesse contexto, a autora aborda a gestão das políticas públicas educacionais na atualidade, enfatizando a ação pública, as formas de governos atuais e a regulação sob a perspectiva democrática de descentralização e flexibilização do poder do Estado, através de reformas que pautam a busca de consensos e a integração público-estatal. Considerando os pressupostos neoliberais abordados no texto de Oliveira (2013), *governance* é a palavra expressa para designar a compreensão das reformas efetivadas a partir da década de 90 para as novas formas de governo. Desses decorrem discursos com apelo à democracia participativa, à gestão pública, à renovação dos contratos sociais, tendo como fontes difusoras o Banco Central e a Terceira Via. A autora defende que são desenvolvidas, nesse contexto, tendências que mascaram as relações de poder (OLIVEIRA, 2013), comprometendo a noção de direito social aos preceitos de cidadania, a serviço da integração social dos seres humanos, a partir de uma base mínima necessária à dinâmica da vida em sociedade.

Nesse sentido, em relação às formas de regulação e controle, as políticas sociais, relacionadas à educação e ao trabalho, expressas com a Constituição Federal brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), por exemplo, aparecem como direitos garantidos a partir de movimentos das lutas entre classes, sendo implementadas por intermédio de um conjunto de leis que representam a totalidade da estrutura social historicamente constituída ao longo do tempo histórico⁴³. Pode-se inferir que o conjunto de leis⁴⁴ referente à dimensão da vida que envolve o trabalho e a educação representa um aparato legal o qual reflete a superestrutura social do Estado, produto historicamente constituído dos movimentos decorrentes das relações entre os sujeitos que

⁴² Na perspectiva das concepções marxistas fundamentadas no materialismo histórico marxiano, Althusser (1980, p. 25) explica o todo social do seguinte modo: “[...] estrutura de qualquer sociedade como constituída pelos «níveis» ou «instâncias», articulados por uma determinação específica: a *infraestrutura* ou base econômica («unidade» das forças produtivas e das relações de produção), e a *superestrutura* que comporta em si mesma dois «níveis» ou «instâncias»: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política etc.)”.

⁴³ “Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (MARX, 2008, p. 239).

⁴⁴ “[...] direito, lei etc. são apenas sintomas, expressão *de outras* relações nas quais se apoia o poder do Estado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 317).

compõem a sociedade ao passo que se autoproduzem humanamente. Compreende-se sobre esse aparato legal, na abordagem da regulação feita por Oliveira (2013), que possui movimento pendular entre interesses de natureza pública e privada, sendo que o Estado aparece como parceiro na inter-relação desses interesses na sociedade.

Segundo Althusser (1985), a sociedade se estrutura sob duas instâncias ou dimensões de modo articulado: a primeira diz respeito à *infraestrutura*, que seria a base econômica a qual sustenta a materialidade existente, em forma de unidade entre as forças produtivas e as relações de produção; e uma segunda instância, ou nível, superior a essa base, que seria a *superestrutura* que corresponderia ao mundo das ideias constituídas socialmente. Sobre a superestrutura, esta “[...] comporta em si mesma dois ‘níveis’ ou ‘instâncias’: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política etc.)” (ALTHUSSER, 1985, p. 25). Pode-se compreender, nesse sentido, que as dimensões relacionadas ao campo jurídico-político e ideológico no decorrer do tempo histórico se imbricam na sociedade. Esse processo acontece à medida que, por meio das práticas sociais dos indivíduos, ao produzirem suas existências também reproduzem o modo e as relações de produção. Ou seja, as dimensões jurídico-políticas e ideológicas, articuladamente, expressam-se na vida concreta das pessoas na sociedade, não só individualmente, mas coletivamente, enquanto se relacionam uns com os outros produzindo trabalho e educação, logo, produzindo a linguagem.

Desse modo, a superestrutura, como campo das abstrações dos indivíduos sociais (ideias, valores, entre outros), articula-se com a infraestrutura (base econômica que nas suas múltiplas determinações constitui as condições materiais dos sujeitos no mundo). Tal explicação está representada pela metáfora do edifício, sendo uma possibilidade descritiva da estrutura da sociedade, de modo a compreendê-la a partir de uma base a qual está denominada por infraestrutura que sustenta os andares do edifício que representariam a superestrutura.

[...] é a base que determina em última instância todo o edifício e, por via de consequência, obriga a levantar o problema teórico do tipo de eficácia (derivada) própria à superestrutura, isto é, obrigar a pensar o que a tradição marxista designa sob os termos conjuntos de autonomia relativa da superestrutura e ação de retorno da superestrutura sobre a base (ALTHUSSER, 1985, p. 28).

A partir do fragmento apresentado se entende que a infraestrutura determina e é determinada pela superestrutura, uma vez que existe uma inter-relação entre ambas as dimensões que representam a base material e o mundo das ideias na sociedade. A base material

é a base empírica para a superestrutura, todavia, quando esta última se modifica se tem também a modificação da base material-empírica.

Os escritos marxianos (MARX, 2007; 2017) localizados, na primeira metade do século XIX, muito anteriores ao francês Althusser (1985), principiavam a análise crítica do processo da mercadoria como categoria explicativa da economia política sob a perspectiva histórica dialética, na qual possibilitava a compreensão da sociedade em permanente transformação, considerando que os seres humanos e o desenvolvimento da sociedade estão sujeitos ao fluxo da história. Marx (2007), antes da sistematização científica da economia política exposta na obra “O Capital” (MARX, 2017), em colaboração com Engels, em “A ideologia Alemã”, abordam a ideologia como chave teórico-metodológica explicativa das condições históricas de produção e reprodução da vida dos seres humanos em sociedade, “[...] porque remete o conhecimento desta às condições materiais de existência em que se assenta” (SADER, 2007, p. 11)⁴⁵.

Na referida obra o discurso se desloca do campo simplesmente das ideias para a concretude da realidade da qual ela se constitui, em uma elaboração mais aprofundada do materialismo-histórico, a qual seria um marco para tal perspectiva teórico-metodológica. Ou seja, há rompimento com o pensamento puramente idealista-hegeliano quando Marx e Engels (SADER, 2007) apreendem “[...] o significado que as formas de produção da vida têm para a existência humana” (SADER, 2007, p. 14). Tais formas correspondem aos modos como os sujeitos se relacionam com a natureza e como se organizam socialmente, sendo esses dois elementos determinantes para a consciência humana e, por conseguinte, para o processo histórico.

Nesse sentido, o texto marxiano (MARX, 2007) parece explicar a história como uma abstração teórica anterior que age sobre a posterior, sobre o “[...] suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 42). Desse modo, a história se constitui a partir do processo real de produção da existência dos seres humanos ao longo de suas vidas, considerando como produtos histórico-sociais tudo o que o ser humano

⁴⁵ Apresentação da obra “A ideologia alemã”, por Sader (2007, p. 10): “O conceito de trabalho – posteriormente redefinido por Marx em termos históricos e materiais – permite rearticular a relação entre sujeito e objeto, mediante à versão que os homens produzem a realidade inconscientemente – ‘Eles fazem, mas não sabem’, na fórmula sintética de Marx no prefácio *O capital* -, em que não se reconhecem. Introduce-se, assim, junto com o conceito de trabalho, o de alienação. [...] O mundo é criado pelos homens, embora não de forma consciente, o que permite explicar tanto a relação intrínseca entre eles quanto o estranhamento do homem em relação ao mundo e à distância deste em relação ao homem”.

necessita para manter-se material e imediatamente vivo: alimentos, roupas, habitações, remédios, entre outros. Todavia, esse processo real acontece em conexão com o modo de produção da sociedade civil nas suas diferentes etapas nos períodos históricos. O Estado, nesse movimento, surge como expressão de um conjunto de criações teóricas e formas de consciência, o qual atua como um poder social mediador e legitimador das condições de dominação de uma classe sobre a outra no todo social. Visto que, de modo geral, estrutura-se e expressa-se na prática sob a finalidade de manutenção da propriedade privada e divisão social e técnica do trabalho.

Mészáros (2011) se refere ao *todo social* como expressão orgânica das características das várias formações sociais em dimensões não somente econômicas, mas, principalmente, a partir das circunstâncias históricas e políticas que possibilitem a “[...] *continuidade da produção*, simultaneamente com a reprodução das *condições operacionais* da produção” (MÉSZÁROS, 2011, p. 80). Nesta última estão combinadas as “[...] determinações materiais/estruturais e superestruturais em um todo coerente e dialeticamente interdependente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 80), de maneira a regular sucessiva e antagonicamente o intercâmbio social. As consequências da formação social na contemporaneidade correspondem ao ciclo atual em que o sistema capitalista se encontra, afirmando as condições de reprodução das relações capitalistas de trabalho explorado.

Santana (2013, p. 124) trata sobre a questão da superexploração do trabalho, no contexto das transformações ocorridas nos últimos séculos, da seguinte maneira:

[...] a combinação dos métodos de extração de mais-valia absoluta e relativa, como meio de busca desenfreada pelo aumento da taxa de mais-valia num contexto de crise geral de rentabilidade do capital produtivo e de longa duração. O crescimento das desigualdades entre os estratos e o topo e da base da pirâmide de renda que tem se observado nas economias centrais do sistema imperialista mundial é um forte indicativo do caráter regressivo do capitalismo em sua etapa de globalização neoliberal.

Em contraponto está o fato de que ainda não houve, por parte da classe trabalhadora, uma mudança revolucionária que possibilitasse radicalmente a emancipação humana das formas extremas de exploração e superexploração do trabalho pelo capital. Antunes (2009), em texto introdutório do livro “Crise estrutural do capital”, escrito por Mészáros (2009), destaca que o desenvolvimento histórico do capital e do sistema capitalista não é superado por conta de que o capitalismo em vigência é “[...] *uma* das formas possíveis de realização do capital, uma de suas *variantes históricas*, presente na fase caracterizada de *subsunção real* do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2009, p. 10). O autor continua seu argumento apontando o aspecto

contraditório do capitalismo ser “[...] um sistema voltado para sua autovalorização, *que independe das reais necessidades autorreprodutivas da humanidade*” (ANTUNES, 2009, p. 16).

Trata-se do caráter *expansionista, destrutivo e incontrolável* do sistema vinculado ao capital que, ao se metabolizar, cresce desmedidamente em busca de mais-valor, por meio de processos denominados de “superfluidade e descartabilidade” (ANTUNES, 2009). A vida, os sujeitos e seus imperativos humanos e sociais ficam subsumidos à *miséria* capitalista, aos movimentos da produção e do consumo do “supérfluo”, sendo o trabalho drasticamente corroído, de sentidos, de condições de realização, encaminhando, conseqüentemente, para a “[...] precarização e desemprego estrutural” (ANTUNES, 2009, p. 11). É premente para a classe trabalhadora tornar-se amplamente consciente da necessidade de superação do modo de produção existente na sociedade. Nesta em que: “O *sistema metabólico* do capital tem seu núcleo central formado pelo tripé *capital, trabalho assalariado e Estado*, três dimensões fundamentais e diretamente inter-relacionadas” (ANTUNES, 2009, p. 11).

Tal enfoque parece compelir para uma compreensão sobre a existência de múltiplos movimentos entre os três pilares formadores do núcleo central do sistema capitalista. Objetivando uma transformação estrutural na qual houvesse a eliminação dessas dimensões, ou pilares, em conjunto, estaria representada a possibilidade histórica para o processo revolucionário, logo, a superação do capital. Sobre a questão revolucionária, Marx (2010, p. 152) aponta para a função da teoria nesse processo:

As revoluções precisam de um elemento passivo, de uma base material. A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades [...] Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento.

Partindo do pressuposto explicitado na citação anterior entende-se que a possibilidade revolucionária está articulada à teoria sob uma forma de expressão do pensamento das pessoas a partir das bases materiais. É pertinente defender o trabalho como uma categoria em inter-relação com a educação no processo de constituição de uma práxis social dos(as) trabalhadores(as), fundada na consciência das contradições geradas pelo capitalismo. Considera-se que a práxis tem em seu interior (em sua raiz) o movimento das capacidades humanas de agir/pensar como resultado de uma ação previamente determinada. Todavia, socialmente a práxis dos sujeitos, ao se reconhecerem com consciência das condições de alienação objetivada pelo capitalismo, poderia constituir em potência histórica de superação das contradições advindas desse sistema.

Faz-se primordial nesta discussão considerar o *tempo* como um movimento real que se implica às concepções que determinam a vivência e a percepção dos sujeitos sobre a passagem dele. Os seres humanos em relação ideológica com o mundo, durante o processo social, produzem suas vivências e, a partir da relação com a dimensão temporal, concebem, caracterizam conceitualmente, a passagem e a duração do tempo. Todavia, percebe-se a existência de discursos variados e diferentes que mistificam as temporalidades conforme os interesses hegemônicos capitalistas. Estes podem se manifestar em conflito com os sentidos desejosos de uma desmistificação real que produza transformações nas condições materiais para os trabalhadores na estrutura social.

Sobre os sentidos desmistificadores da vivência e apreensão do tempo compreende-se a necessidade de que os processos educativos dos(as) trabalhadores(as) da educação se constituam de maneira que: a) apreendam a radicalidade revolucionária das temporalidades vividas, com vistas à centralidade da produção e autoprodução dos seres humanos socialmente; b) neguem as formas mercadológicas no limite de seus disfarces. A terceira tese de Marx (2007, p. 533), dentre as 10 teses críticas ao filósofo Feurbach (1804 - 1872), parece elucidativa das referidas necessidades:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, a primeira das quais está colocada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owem). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*.

Entende-se, a partir dos estudos teóricos realizados sobre *trabalho*, *Estado* e as contradições do *sistema capitalista*, que a teoria tem relação recíproca com a práxis dos seres humanos na sociedade ao longo do tempo histórico. Em relação ao trabalho e aos trabalhadores da educação se considera que a práxis realizada se constitui como a natureza da Pedagogia, à medida que acontece sob o movimento dialético do trabalho dos sujeitos em múltiplas temporalidades em que vivenciam o tempo de trabalhar. No entanto, tal produção prática acontece sob determinadas relações mediadas por discursos originários de concepções de mundo distintas, que podem ser pautadas ou não pelo reconhecimento dos interesses e lutas de classes na sociedade, as quais se vinculam a formas de conceber e conceituar o tempo⁴⁶. No

⁴⁶ Retomando novamente o pressuposto de Marx (2010) sobre a religião ser uma produção do homem, por exemplo, se pondera que a Pedagogia não faz sujeitos, mas os sujeitos a produzem por meio do movimento humano que se manifesta nas mediações entre trabalho e educação no tempo. A partir da Pedagogia produzida no processo

intuito de adensar na discussão teórica e conceitual sobre as noções de tempo, o subtítulo a seguir tratará das concepções que estiveram na base dos estudos de Doutorado realizados, os quais se referem à dimensão temporal relacionada ao trabalho dos trabalhadores na sociedade.

3.2 O TEMPO COMO *QUINTESSÊNCIA*⁴⁷ DO TRABALHO NO FLUXO DE MOVIMENTOS DIALÉTICOS

Faltam apenas seis meses e vinte oito dias para que eu esteja em condições de me aposentar. Deve fazer no mínimo cinco anos que mantenho este cálculo diário de quantos dias de trabalho me restam. Verdadeiramente, preciso tanto do ócio? Eu me digo que não é do ócio que preciso, mas sim do direito de trabalhar naquilo que quero (BENEDETTI, 2011, p. 07).

O autor uruguaio Mario Benedetti (2011) retrata, em forma de diário, no livro “A trégua”, a vida de um trabalhador que se encontrava prestes à aposentadoria. O texto literário trata dos dilemas de um homem que, após dedicar grande parte do seu tempo de vida ao trabalho, desde que ficou viúvo passou a sustentar sozinho três filhos. Ao conhecer essa história é possível afirmar que o homem viveu para trabalhar e trabalhou para viver. Todavia, é intrigante a ideia implícita de que o ócio pode representar liberdade e, nesse sentido, o que significam 20 ou 30 anos de trabalho para um trabalhador à beira da aposentadoria? O que fazer com a possibilidade de viver o ócio? A passagem do tempo para esse homem, trabalhador em uma firma comercial, é provocativa para adentrar em um campo contraditoriamente carregado de significados e, por vezes, aparentemente inócuo de sentidos. O diário da vida cotidiana e extremamente rotineira desse senhor é fictício, porém representa a realidade da vida daqueles(as) que não possuem outra liberdade senão a de vender o próprio tempo, trabalhando em troca de meios para garantir a sobrevivência na sociedade.

prático dos seres humanos ao interferirem na realidade, social e pedagogicamente trabalham e se educam histórica e contraditoriamente na passagem do tempo. Desse modo, acredita-se que a consciência política e ideológica implícita na dimensão teórica e poderiam ser transformadas em ação humana sob a finalidade de modificar ou reproduzir as condições materiais e imateriais de produção social.

⁴⁷ O termo *quintessência* tem origem no campo físico e químico e significa a *quinta essência*, como uma alusão à Aristóteles “[...] que considerava que o universo era composto de quatro elementos principais - terra, água, ar e fogo, mais um quinto elemento, **uma substância etérea que permeava tudo e impedia os corpos celestes de caírem sobre a Terra**. Em 1998, três astrofísicos da Universidade de Pensilvânia - Robert Caldwell, Rahul Dave e Paul Steinhardt - reintroduziram o termo para designar um campo dinâmico quântico que é gravitacionalmente repulsivo. A dinamicidade é a propriedade mais atraente da quintessência. O maior desafio de qualquer teoria de energia escura é explicar o fato de ela existir na medida exata: numa quantidade não tão grande para impedir a formação das galáxias no universo primordial, e nem tão pequena que não pudesse ser detectada agora. A energia do vácuo (a constante cosmológica de Einstein) é totalmente inerte, mantém a densidade o tempo todo. Portanto, para explicar a quantidade de energia escura os valores da constante cosmológica deveriam ter sido muito bem sintonizados na criação do universo para ter o valor adequado com as observações de hoje. Em contraste, a quintessência interage com a matéria e evolui com o tempo, de forma que se ajusta naturalmente aos valores observados na época atual [...]” (QUINTESSÊNCIA..., 2005, s./p.).

“Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é [...] Quando me perguntam, não sei” (ELIAS, 1998, p. 07). Talvez esse ancião, sujeito ao qual Elias (1998) se refere em texto sobre o tempo e o trabalhador uruguaio, personagem do texto literário de Benedetti (2011), não seja o único sujeito que se vê sem respostas frente às questões relativas ao tempo, quando se coloca na condição de pensar sobre ele. Em um mundo em que ocorrem a volatilização e a aceleração das temporalidades individual e social dos seres humanos, atentar para a consciência do tempo de vida em que se realiza a atividade do trabalho parece necessário para quem almeja uma produção praxica em direção à superação das circunstâncias de exploração humana por parte do capital. Nessa perspectiva esta seção aborda noções gerais sobre o conceito de *tempo*, encaminhando para uma discussão relativa ao *tempo de trabalho*, que em sua historicidade aparece como unidade contraditória na sociedade capitalista.

Os discursos dos sujeitos, produzidos durante os processos de pesquisa no campo empírico ao qual se refere este estudo de Doutorado, evidenciam sentidos muito semelhantes à fala do personagem de Benedetti (2011); todavia se mostram diferentes em relação à citação de Elias (1998). Os seres humanos, atravessados pelas determinações de um tempo de trabalho e das relações capitalistas, passam a contar os dias, os meses, os anos para alcançar o que parece representar uma liberdade vitoriosa. A partir dos discursos produzidos pelos sujeitos no campo empírico desta pesquisa de Doutorado, simbolicamente o *relógio* parece representar o *controle* em suas próprias vidas.

Um controle que se evidencia em dimensões objetivas e subjetivas entre Instituição e sujeitos, conforme evidenciado no trecho da fala seguinte: “[...] eu trabalho 60 horas, só assim para suportar a cidade. Tudo por causa da minha filha [...]” (P. BELLI)⁴⁸. Este trecho faz parte dos discursos produzidos pelos(as) pedagogos(as) durante a realização da técnica de produção de dados da observação sistematizada, os quais estão registrados em Caderno de Campo. Na sequência consta parte da fala de outro sujeito durante a referida técnica.

Nossa, eu já fiz muita coisa nessa minha vida, são 34 anos [...] ano que vem eu me aposento e aí vou ver, vou inventar algo para fazer, que eu goste, que me dê liberdade, que eu não tenha de cumprir aquele horário [...] Foram 24 anos como professora na Rede Estadual, antes de ingressar na EPT. Na Rede Estadual trabalhei na gestão, na EJA, desde o MOVA, em coordenação de Curso Normal. Então eu já trabalhei desde a Educação Infantil até a pós-graduação. São muitos anos de estrada, eu tenho o jeito! Eu trabalho [...], mas trabalho! (P. ROSANE).

⁴⁸ Esse(a) pedagogo(a) está institucionalmente vinculado(a) como servidor(a) público(a) no IFFar sob dois contratos, sendo um para o cargo de Pedagogo(a)/área, no qual é concursado(a) efetivamente e não há exigência de dedicação exclusiva, para o qual cumpre a jornada de 40 horas de trabalho semanal, e o outro como Professor(a) EBTT substituto(a), tendo um contrato de trabalho temporário, no qual é designada uma jornada de 20 horas semanais.

Nesta citação o(a) autor(a) da fala parece se referir a uma percepção das temporalidades vivenciadas com a passagem dos anos, das horas. Ao se referir aos 34 anos a pessoa não completou a frase no momento em que falava, interrompendo com um breve silêncio, levando sua mão no rosto, mencionando, ao prosseguir, a sua aposentadoria, sob a qual parece ser atribuído um sentido de libertação da necessidade de cumprimento de uma ordem temporal cronológica imposta. Registrou-se que, anteriormente, a mesma pessoa havia falado: “São 34 anos de experiência em escola estadual e federal, juntando tudo: em coordenação, em sala de aula com 40 horas frente aluno [...]” (P. ROSANE). Compreende-se, nesse contexto de fala, que a palavra “tudo” evidencia todo tipo de produção relacionada à atividade do trabalho realizado em educação escolar como trabalhador(a), pedagogo(a).

Atenta-se para o fato de que tal produção está relacionada às determinações das políticas educacionais e, aparentemente, é demarcada por condições e processos que se diferenciam. Nas citações anteriormente referenciadas sobre os discursos dos(as) pedagogos(as), nesta pesquisa de Doutorado, as expressões “trabalhei na gestão”, “em coordenação” e “a frente aluno” foram recorrentes nas falas na totalidade dos sujeitos. Tal evidência pode indicar aspectos sobre **a divisão do trabalho em educação e suas decorrências na produção dos(as) pedagogos(as)**, reconhecendo as múltiplas temporalidades que compõem o tempo real, nas suas formas vividas e pensadas, a partir de dimensões relacionadas aos ritmos físicos e psicológicos (HAWKING, 2015; BRITO, 2006).

O processo de pensar parece estar implicado a uma noção subjetiva de um tempo que corresponde a dimensão intelectual e psicológica dos seres humanos. Desse modo, o trecho do discurso de Rosane Pinheiro Machado se relaciona com a abordagem de Hawking (2015) sobre o princípio da seta do tempo, sob uma compreensão que abrange sentidos físico, psicológico e histórico. O autor argumenta que: “Essa é a direção em que sentimos o tempo passar, a direção em que nos lembramos do passado, mas não do futuro” (HAWKING, 2015, p. 189). A partir do campo científico da Física o autor pontua que, ao lembrar do passado, é possível aos seres humanos impor uma ordem na desordem que a falta de lembrança do futuro representa. “O progresso da raça humana em compreender o universo estabeleceu um cantinho de ordem em um universo cada vez mais desordenado” (HAWKING, 2015, p. 189).

Hawking (2015) se refere às noções do tempo real que se caracteriza a partir de concepções físicas e psicológicas, mas que se manifesta diferentemente ao que denomina por tempo imaginário, descrevendo-o do seguinte modo:

[...] é indistinguível das direções do espaço. Se podemos ir para o norte, podemos ir para o sul; da mesma forma se podemos avançar no tempo imaginário, devemos ser capazes de nos virar e retroceder. Isso significa que não pode haver diferença importante entre ir para frente e ir para trás no tempo imaginário. **Em contrapartida, quando se olha para o “tempo real”, há uma grande diferença entre essas direções, como todo mundo sabe [...] Por que nos lembramos do passado, mas não do futuro?** (HAWKING, 2015, p. 180).

Compreende-se que a noção de tempo imaginário é correspondente à imaginação humana, dotada de liberdade e criatividade para a percepção dos ritmos vividos e elaboração de sentidos temporais. Ainda que o tempo imaginário abranja a dimensão subjetiva dos sujeitos, distingue-se do tempo psicológico. Sobre este encontrou-se um trabalho dissertativo no campo da Literatura Portuguesa, com o título de “O personagem e o tempo”, produzido por Brito (2006) a partir de um estudo sobre texto narrativo da literatura, denominado “Nítido Nilo”. A autora da dissertação discorre sobre as vivências concretas do ser humano em que se processam simultaneamente os tempos físico e psicológico.

O tempo é abordado sob dois aspectos, o tempo físico, marcado pelos relógios e ciclos da natureza e **o tempo psicológico, medido pela experiência individual de cada pessoa**. Tal escolha se deve à percepção viva e concreta da existência simultânea dos dois tempos e de seus efeitos e reflexos no interior do indivíduo. Partindo do pressuposto de que nos momentos presentes há a concomitante presença de um passado recente e de um futuro próximo que surgem simultaneamente às percepções presentes [...] (BRITO, 2006, p. 05).

O tempo psicológico, nesse contexto, diz respeito aos movimentos que partem das mediações estabelecidas na materialidade vivida, envolvendo as dimensões objetivas na produção subjetiva dos sujeitos por meio de processos mentais, portanto da consciência humana, para mensurar o tempo físico. Este último está vinculado à dimensão cronológica de tempo que é universal e inflexível ao estabelecer ritmos padrões; já o psicológico pode se manifestar como um tempo de constituição ontológica dos seres humanos (BRITO, 2006). Como exemplo relativo a esse tempo psicológico menciona-se os movimentos humanos que remetem à memória e ao esquecimento como consolidação histórica, sendo possível a (re)interpretação do passado em função do presente vivido pelos indivíduos (BRITO, 2006)⁴⁹.

Considerando essa abordagem, o tempo é concebido como uma *quintessência* na humanidade, pois os seres humanos são os únicos seres capazes de produzirem referências, concepções individual e coletiva, a partir do tempo vivido por meio de processos de abstração das temporalidades como objeto pensado. Desse modo, o termo *quintessência* se origina da

⁴⁹ Destaca-se que as compreensões a partir da exposição de Brito (2006) podem ser aprofundadas a partir das contribuições de Lev Semenovich Vigotski (1896 - 1934) nos estudos presentes nas obras “A formação social da mente” (VIGOTSKI, 2007) e “A construção do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2009).

expressão *quinta-essência*, denominado alusivamente à cosmologia aristotélica a qual está representada pelo éter. Um fluido em seu estado mais apurado que é resultante de processos de destilações, possui uma forma transparente, inalterável e imponderável na constituição dos corpos celestes. Somado aos elementos terra, ar, fogo e água, o éter é, assim, concebido como quinta-essência que, semanticamente, significa “[...] essência de algo imaterial, na sua forma mais pura, mais elevada” (QUINTA-ESSÊNCIA..., 2021, s./p.). Linhares (2003) menciona essa quinta-essência ao referir-se filosoficamente à razão, ao ser pensante metaforicamente como consequência da mistura e combinação entre tais elementos.

Psiquismos e matérias eram concebidos como participantes de uma mesma *physis* rizomática (fogo, terra, água, ar e éter). Sem nascimento e sem pertencimento, mas com missões intrinsecamente diferenciadas. O ser assim é entendido por Empédocles como **múltiplo, móvel e heterogêneo**. Todas estas reflexões estão presentes em sua concepção corporal do pensamento, em que ele concluiu que **o órgão do pensar deve ser constituído por tal mistura**, contendo todos os rizomas e várias combinações deles, sem o que não seria possível o conhecimento das coisas (LINHARES, 2003, p. 37).

Retrata-se aqui uma forma discursiva em apropriação analógica da concepção sobre a quinta-essência do elemento da natureza caracterizado pelo éter. Nesse sentido, é possível apreender racionalmente o tempo como processo pensado, que diz respeito a uma essência fluida imaterial por onde perpassam todos os corpos em movimento no universo em suas múltiplas temporalidades. Assim, pode-se considerar que uma determinada noção temporal resulta das percepções das vivências pelos seres pensantes de suas temporalidades, sendo, portanto, o tempo um transcurso fluido, móvel, imaterial, que pode se manifestar como uma espécie de mediação complexa entre psiquismo e matéria. Destaca-se que Palermo (2017, p. 22-23) explica o processo de conceituação do tempo e da temporalidade do seguinte modo:

[...] as reflexões sobre o tempo, seja sob sua condição filosófica, sociológica ou histórica conduzem-nos à consideração da complexidade do tempo que toca à vida humana e que, desse modo, instaura um conjunto de possibilidades que é dado pela percepção (que tem relação com o tempo vivido) e noção (que tem relação com o tempo refletido) de temporalidade. [...] **o tempo pensado/concebido pelos homens ganhou múltiplas possibilidades e facetas que são inerentes à historicidade humana e que comporta temporalidades diversas**. Trata-se de uma forma de compreensão que viabiliza **pensar o tempo como algo inextricavelmente relacionado à vida do indivíduo e das coletividades** (pensando sobretudo na relação entre indivíduo e coletividade). Nesse sentido, a temporalidade é algo inerente às historicidades.

Entende-se, a partir do exposto por Palermo (2017), que no transcorrer da vida humana e das formações sociais se processam temporalidades que se conjugam a partir da percepção dos sujeitos sobre o tempo vivido, o espaço e as relações pertinentes à realidade. No contexto

real os seres humanos, individual e coletivamente, vivem o tempo físico que pode se manifestar psicológica, social, histórica, filosófica, política e economicamente na formulação de noções. Estas são apreendidas como processos dinâmicos constituídos pelo ser social-histórico que se autoproduz humanamente “[...] na história mediante sua relação metabólica com a natureza” (SANTOS NETO, 2013, p. 09), portanto, ao agir sobre ela também se transforma, constituindo dinamicamente temporalidades que correspondem aos movimentos da historicidade individual e coletiva.

Palermo (2017) e Santos Neto (2013) transparecem proximidades em suas argumentações para tratar a questão do tempo. Todavia, conforme a citação a seguir, Santos Neto (2013, p. 10) se refere a ela como uma categoria por se evidenciar como materialidade na realidade:

É preciso observar que a categoria do tempo é intrínseca às diferentes formas de ser, o tempo não perpassa somente a existência humana, mas envolve a totalidade do ser inorgânico e do ser orgânico. A determinação temporal perpassa a estrutura ontológica do homem em todos os seus poros e serve para denotar a estreita vinculação existente entre o mundo social e o mundo material, entre sociedade e natureza [...] é preciso sempre lembrar a nodal afirmação marxiana de que os homens precisam estar vivos para fazer história.

Os seres humanos vivos produzem história no tempo e geram transformação ao agirem sobre a natureza, mudam forma e matéria, seja de objetos, relações ou processos; ou seja, trabalham. O trabalho, sob a premissa marxiana, é um processo central na constituição da humanidade por ser “[...] condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2017, p. 120). Contudo, ao tratar desse movimento puramente humano, enfatiza-se a necessidade de compreendê-lo em relação ao acontecimento do tempo da educação dos sujeitos, pois abrange as temporalidades e os espaços determinados historicamente na totalidade social.

Ontologicamente, o trabalho e a educação estão conjugados na constituição dos seres humanos, como já mencionado anteriormente, o que parece tornar óbvio afirmar que “[...] apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). No entanto, tal afirmativa se explica “[...] na ação, na produção da vida que os homens aprendem a produzir a si mesmos, isto é, a se tornarem homens” (SAVIANI, 2014, p. 53). Nesse movimento se tem “[...] o trabalho como uma ação adequada a finalidades [...] uma ação intencional” (SAVIANI, 2012, p. 12) e o fenômeno da educação uma “[...] exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 10). Partindo desses apontamentos,

referir-se ao tempo como palavra exige atentar para os sentidos e significados que são constituídos nas relações objetivas e subjetivas estabelecidas entre os seres humanos no meio o qual vivem.

O tempo compreendido como uma abstração e como convenção se constitui em processo social e historicamente determinado pela humanidade. Os seres nos movimentos de se tornarem humanos contam com a produção da linguagem, esta que tem fundamental importância para a apreensão das noções temporais. Vigotski (2009, p. 410), ao abordar sobre o fluxo dialético entre o pensamento e a palavra no processo da linguagem, atribui interdependência às funções intelectuais no desenvolvimento da consciência dos sujeitos.

O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza [...] Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas [...] a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento, que se materializa na palavra.

Na abordagem implícita no texto se defende que a consciência dos seres humanos sobre o tempo não é dada inatamente, nem é adquirida ou aprendida mecânica ou automaticamente, mas, sim, constitui-se com desenvolvimento da linguagem, no movimento dialético entre pensamento e palavra. Nessa dinâmica tem fundamental importância a memória e as interações no contexto das condições materiais e de produção em que os sujeitos se inserem. Destaca-se o fato de que a primeira experiência de tempo se realiza para os indivíduos a partir do nascimento como um contínuo presente, após é que surge a ideia dele, à medida que os indivíduos têm condições de pensar sobre o que se passou. “Não há evidência de que nascemos com qualquer sentido de consciência temporal, mas nosso sentido de expectativa se desenvolve antes de nossa consciência da memória” (WHITROW, 1993, p. 17). Esse argumento parece estar em concordância com Vigotski (2009), conforme citado anteriormente.

A noção ordenada do antes e do depois, pautada na mensuração da duração das experiências passadas, dos eventos presentes ou das expectativas futuras, estão relacionadas com o desenvolvimento dos seres humanos imersos nas variadas realidades socioculturais das quais os sujeitos fazem parte. Dessa forma, os sentidos sobre o tempo variam de acordo com o espaço em que os seres humanos se constituem socialmente. Do mesmo modo as formas como os sujeitos se relacionam com os convencionados marcadores do tempo, ou seja, os relógios, os calendários, variam de uma sociedade para outra. Estudos referentes à noção de tempo (BRAUDEL, 1992; WHITROW, 1993; THOMPSON, 1998; ELIAS, 1998) indicam que a vida humana, ao longo da história, desenvolveu-se paralelamente à relação social dos sujeitos com as temporalidades vividas. Desenvolveram-se formas de sistematizar, por meio da linguagem,

os fatos, os eventos cambiantes, os fenômenos humanos e sociais nos movimentos do tempo, por exemplo, a passagem da noite para o dia, a mudança do clima, existência de períodos reprodutivos, o nascimento e a morte.

A realidade que se expressa no tempo presente para os seres sócio-históricos poderia ser descrita, primeiramente, sob uma análise superficial, como uma imagem não estática, mas constituída de movimentos que se inter-relacionam reciprocamente. Na perspectiva do tempo histórico tais movimentos são referenciados pela apreensão da dinâmica das durações: a) do aparentemente lento que se desenrola no agito do tempo de curta duração; b) da temporalidade das conjunturas dos períodos histórico-geográficos sob uma dimensão da média duração; e c) da duração a qual designa os longos períodos dos séculos na história, estes que compreendem as múltiplas temporalidades da humanidade (BRAUDEL, 1992)⁵⁰. Tal perspectiva das durações, desenvolvida por Braudel (1992), contribui com a compreensão de que o tempo e os seres humanos, para além da Física em sua dimensão cronológica, podem transparecer sentidos relacionados às propriedades movediças e contínuas do plano temporal que permitem as transformações no mundo.

No entanto, atenta-se para as determinações do sistema de produção capitalista o qual, na contemporaneidade, por meio de seus processos político-ideológicos, aliena os sujeitos em ideias que se processam de percepções imediatas e ilusórias sobre o tempo. Contemporaneamente os sujeitos, a partir de relações sociais-capitalistas, vivem processos de aparente aceleração dos ritmos e distorções na percepção das temporalidades em que se processa a produção da existência humana, porém o ritmo do tempo cronológico se mantém único enquanto se transformam as condições, as demandas e as necessidades objetivas e subjetivas impostas aos sujeitos que vivem do trabalho. Mészáros (2007), retomando as ideias de Gramsci (1891 - 1937), em contraponto aos apologistas do capital, argumenta que o tempo é pseudônimo da vida, pois a crítica do desenvolvimento social se processa no tempo histórico em que homens e mulheres, em condições de vida, produzem a sobrevivência humana (MÉSZÁROS, 2007, p. 23)⁵¹. O tempo potencialmente emancipatório não se separa da ação

⁵⁰ Destaca-se a compreensão que o autor francês, do início do século XX, ainda que apresente estudos sobre o tempo na perspectiva da dialética, não evidencia relação com a obra marxiana sobre a teoria do valor. Para Braudel (1992, p. 54), “[...] o tempo de hoje data, ao mesmo tempo, de ontem, de anteontem, de outrora”.

⁵¹ “Os defensores da ordem vigente jamais poderiam entender o significado de suas palavras. Para eles, o tempo só pode ter uma dimensão: a do *eterno presente*. O passado para eles não é nada mais do que a projeção pregressa e a cega justificação do presente estabelecido; e o futuro é apenas a extensão autocontraditória atemporal da “ordem” natural” do aqui e agora – por mais destrutiva e, por conseguinte, também autodestrutiva – encapsulada no ditado reacionário e negligente, constantemente repetido, segundo o qual *não há alternativa*. Perversamente, supõe-se que isso deva resumir o futuro” (MÉSZÁROS, 2007, p. 23).

cotidiana dos sujeitos que lutam em oposição ao sistema que forja a reificação dos múltiplos tempos vividos, sob a tirania da expansão do capital (MÉSZÁROS, 2007).

No processo de humanização as condições de produção de instrumentos, de ferramentas, a elaboração de técnicas relacionadas ao trabalho no contexto do processo de formação social aparecem historicamente cada vez mais aprofundadas de modo a garantir a sobrevivência dos seres humanos no mundo. Whitrow (1993) apresenta o registro de diversos tipos de instrumentos e técnicas para marcar a passagem do tempo, em diferentes civilizações no contexto histórico, das quais podem se mencionar: o Egito antigo, em que se tem a criação de um primeiro calendário inteligente tendo como referência as enchentes do rio Nilo, contendo 12 meses de 365 dias, o relógio solar, o relógio de água, fio de prumo, relógios estelares diagonais. Na Suméria e Babilônia surge, conforme os estudos do autor, o calendário judaico-cristão com finalidades religiosas, no qual se tem a contagem da semana subdividida em sete dias. Naquela sociedade o interesse na história era o que guiava as ações do presente.

Nota-se que a noção de tempo, dentre essas civilizações, desenvolve-se paralelamente com a constituição do Estado e suas formas de manifestação políticas e ideológicas. A sociedade desenvolve, no processo de produção social, diferentes tipos de relógios e calendários, tendo em vista diversos interesses, sejam astrológicos, de controle da natureza, evoluindo com o sistema capitalista para o controle da produção dos trabalhadores. Esse movimento parece se consolidar a partir da apreensão conceitual cada vez mais complexa sobre o tempo na medida em que as civilizações também foram se desenvolvendo. Thompson (1998), na obra “Costumes em comum”, registra que, na segunda metade do século XVIII, eram cobrados altos impostos sobre os relógios, evidenciando a relação entre o Estado e a propriedade privada do tempo. O autor registra que naquele período possuir um relógio simbolizava um *status* social e econômico, já os trabalhadores não detinham de condições materiais de ter a posse dessa ferramenta, logo não poderiam se orientar no tempo, nem mensurar sua duração em horas⁵².

Santos (2013), autor da área da geografia, ao tratar sobre o tempo articulado com o espaço e a técnica, apresenta uma interessante contribuição, subsidiando a compreensão sobre o tempo de modo totalizador, sob uma perspectiva dialética:

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas que devem ser intelectualmente reconstruídas em termos de sistema, isto é, como mutuamente conversíveis, se nossa

⁵² “Na metade do século, o tempo marcado pelo relógio (suspeita-se) ainda pertencia à *gentry*, os mestres, aos fazendeiros e aos comerciantes; e talvez a complexidade do formato e a preferência pelo metal precioso fossem uma maneira deliberada de acentuar o seu simbolismo de *status*” (THOMPSON, 1998, p. 277).

preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana realizando-se. Essa realização dá-se sobre uma base material: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas, as ações e suas feições (SANTOS. 2013, p. 2013).

O fragmento anteriormente apresentado enfatiza que o ser humano autoproduz a vida na totalidade da sociedade, esta que compreende o espaço em sua dimensão temporal. Tal totalidade compõe a realidade, historicamente, na qual se processam as relações sociais e de produção estabelecidas a partir de diferentes formações humanas no espaço e no tempo, ambos em inter-relação. Nesse sentido, a realização humana da sociedade se torna concreta a partir de uma materialidade que fundamenta a linguagem pela qual os sujeitos produzem individual e coletivamente seus discursos, vistos os processos de educação e de trabalho vivenciados.

Whitrow (1993) apresenta tipos de formações sociais que possuem formas peculiares de se relacionar com o espaço e o tempo, logo, de compreender as noções histórico-temporais. Como exemplo o autor relata o caso dos hopis do Arizona, os azandes e os nuer do Sudão. Na leitura pode-se observar que essas civilizações possuíam um tipo específico de linguagem e se autoproduziam por meio do trabalho orientado pela lógica da natureza. O sentido de tempo não é peculiar, nem comum a toda humanidade, considerando as distintas maneiras de apreender e significar o tempo em todos os seus aspectos. Assim, estabelecer o significado de determinada temporalidade se processa em relação de interdependência com os movimentos da totalidade histórica que se expressa na realidade dos sujeitos.

Pode-se afirmar que o modo de produção capitalista tem interferido nas vivências dos sujeitos no tempo, transferindo para o plano temporal a ideia de dominação dos ritmos e disciplinamento da vida⁵³. Thompson (1998), ao abordar sobre a disciplina do trabalho pelo tempo a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial, apresenta um inventário sobre a noção de tempo, partindo da Idade Média até a atualidade. Demonstra que a percepção do tempo pelos seres humanos não é algo linear, uma vez que as condições materiais de existência, historicamente, implicam na percepção das temporalidades pelos sujeitos. Nesse movimento, o

⁵³ “O que distingue particularmente o homem da sociedade contemporânea de seus antepassados é que ele adquiriu crescente consciência do tempo [...] Até o advento da moderna civilização industrial, a vida das pessoas era muito menos conscientemente dominada pelo tempo do que passou a ser desde então [...] Tendemos até a comer não quando sentimos fome, mas quando o relógio indica que está na hora da refeição” (WHITROW, 1993, p. 31). Foram evidenciados na produção dos discursos dos(as) pedagogos(as), no decorrer da observação sistematizada, situações em que percebiam o tempo à medida que precisavam atender suas necessidades físicas ou quando percebiam no limite que o horário para início ou fim de uma atividade se aproximava. São representativos dessas evidências os seguintes trechos de falas: “[...] me esqueci de ir embora e acabei me perdendo no horário para voltar [...]” (P. BELLI); “[...] credo, às vezes passa a tarde e eu não consegui nem fazer xixi!” (P. MEIRELLES); “[...] já estou atrasada para meu lanche sabe! Estou tentando me cuidar, porque tive problemas com a insulina [...]” (P. PRADO).

autor provoca pensar que existem sentidos singulares e contrastantes entre os tempos inseridos em diferentes culturas. O tempo da natureza, o tempo do relógio e o tempo do sagrado acontecem de modos distintos para os seres humanos em diferentes épocas e determinadas civilizações (THOMPSON, 1998, WHITROW, 1993, PALERMO, 2017)⁵⁴.

A frase a seguir indica que o processo histórico do capital exerceu influências no marcar e medir o tempo pelas pessoas na sociedade contemporânea: “O tempo sideral, presente desde o início da literatura, com um único passo abandonou o céu para entrar nos lares” (THOMPSON, 1998, p. 268). Basta pensar em como, historicamente, originou-se e se manteve a convenção dos horários para as refeições, para dormir e acordar, para as datas específicas como a Páscoa, o Natal, a passagem de um ano para outro, de uma estação para outra, para as épocas de plantio e de colheita, dentre outras convenções implicadas no processo histórico da humanidade. Tal histórico envolve dimensões que são objetivas e subjetivas, a partir da realidade dos seres humanos e dos resultados de suas produções que, em movimentos determinados e determinantes, constituem a ideia de passado, presente e futuro em relação ao aspecto espacial.

Conforme Thompson (1998), em um determinado período histórico do processo de produção social o tempo era medido de acordo com os fenômenos da natureza, das tarefas domésticas e dos ritos religiosos. Thompson (1998) e Whitrow (1993) convergem, demonstrando que o tempo social foi padronizado, articulando os movimentos objetivamente naturais e as condições subjetivas sociais que se constituíram a partir do trabalho ao longo dos séculos. Nesse sentido, a noção de um tempo de uso social se desenvolveu no movimento histórico do processo de produção do trabalho e das relações econômicas, políticas e sociais.

[...] até que ponto e de que maneira, essa mudança no senso de tempo afetou a disciplina do trabalho, e até que ponto influenciou a percepção interna de tempo dos trabalhadores? Se a transição para a sociedade industrial madura acarretou uma reestruturação rigorosa dos hábitos de trabalho - novas disciplinas, novos estímulos, e uma nova natureza humana em que esses estímulos atuassem efetivamente -, até que ponto tudo isso se relaciona com mudanças na notação interna do tempo? [...] E observamos ritmos de trabalho “naturais” semelhantes acompanhando outras ocupações rurais ou industriais: deve-se cuidar das ovelhas na época do parto e protegê-las dos predadores; as vacas devem ser ordenhadas; deve-se cuidar do fogo e não deixar que se espalhe pelas turfas (e os que queimam carvão devem dormir ao

⁵⁴ Thompson (1998) e Whitrow (1993) apresentam essa historicidade de modo detalhado, especificando como os sujeitos pertencentes a diferentes civilizações se relacionam com o tempo, desenvolvendo mecanismos para sua medição conforme suas culturas. Sobre essa questão Palermo (2017, p. 18) diz que “[...] a cultura, por sua vez, está ancorada num padrão de medição ou de organização do tempo que é comum à coletividade (e proveniente, em alguma medida, do tempo natural que lhe serve de parâmetro articulador das temporalidades)”.

lado); quando o ferro está sendo feito, as fornalhas não podem apagar (THOMPSON, 1998, p. 269-271).

Considerando os apontamentos da citação anterior, segue a constatação: atualmente, as tarefas do dia na duração de um período de 24 horas, em que se divide o dia e a noite, parecem não ser suficientes para atender todas as demandas “impostas” pela realidade, sejam elas de lazer, domésticas ou de trabalho; ou seja, a vida cotidiana parece não mais caber no dia e na noite. Defende-se que o tempo se converte em aspecto fundamental, outra manifestação como quintessência para o campo político e econômico (MARX, 2017), pondo em movimento as condições de produção, os interesses e os conflitos de classes produzidos historicamente. A luta de classes é compreendida como um conjunto histórico de movimentos contraditórios entre forças que convergem e divergem com o próprio capital, portanto, existem sob dinâmicas de afirmações e negações. Nesse contexto, os sentidos atribuídos ao tempo são afetados pela influência ideológica do capital que, ao negar condições de liberdade material e de pensamento, impõe entraves para o desenvolvimento da consciência crítica e revolucionária por parte da classe trabalhadora. Assim, o sistema operado pelo capital afirma, no modo de produção, relações em condições de espoliação e exploração da classe trabalhadora.

Um(a) trabalhador(a) do meio urbano, que cumpre uma jornada de trabalho semanal, em um tempo de folga, tem a possibilidade de viver um período de tempo no campo, no qual se vê sem acesso à Internet, supermercado, dentre outras possibilidades, vivenciando apenas as atividades específicas do lugar, em meio à natureza, com plantas e animais, envolvido no próprio processo de coletar e preparar os alimentos para refeição, acompanhar um dia de trabalho na lavoura, e/ou de trato com animais (gado, galinhas, ovelhas etc.). Quais sensações sobre o transcorrer do tempo esse sujeito produziria? Como esse sujeito perceberia o tempo? Essa exemplificação, por mais simplória que seja, pode instigar a pensar sobre a relação do contexto em que os sujeitos estão inseridos e a percepção do tempo no cotidiano de suas vidas.

Mesmo que o tempo e o espaço do rural sejam partes de uma totalidade social, a natureza ainda parece ser um elemento presente fortemente na realidade das pessoas que vivem no campo, em que “[...] o dia de trabalho se prolonga e se contrai segundo a tarefa [...] as relações sociais e o trabalho são misturados” (THOMPSON, 1998, p. 271). O que se difere do contexto industrial ou comercial típicos do meio urbano, por exemplo, em que os seres humanos parecem estar apartados dos recursos naturais, da própria natureza que os constitui como seres, os “[...] homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência” (THOMPSON, 1998, p. 272). O que se pretendeu com

esses exemplos foi pensar comparativamente a relação dos sujeitos com o tempo e o espaço em contextos reais distintos.

Há de se considerar que o tempo também se torna uma relação social específica quando os sujeitos precisam vender a própria força de trabalho para um comprador. Ou seja, os trabalhadores, ao vender a própria força de trabalho, vendem a sua propriedade temporal para um comprador que se torna o proprietário de parte do tempo em que o trabalhador dispense de sua energia para a produção do trabalho. Em contraponto, o que significa o tempo para o sujeito que compra o tempo de trabalho de um trabalhador? Nessa relação de negociação aparentemente livre, entre o vendedor e o comprador do tempo, está a regulação do tempo de trabalho do segundo sobre o primeiro⁵⁵.

Thompson (1998), ao descrever a história dos relógios na sua relação com o desenvolvimento dos meios e relações de produção, destaca o aperfeiçoamento técnico desses mecanismos no período da Revolução Industrial. Analisando esse processo, pode-se atentar para a existência de relação entre como aconteceu a difusão do relógio face à luta de classes, uma vez que este deixava de ser um artigo de luxo da classe hegemônica para adentrar na vida dos trabalhadores, nos séculos XVII e XVIII, de modo fetichizado e disciplinador. O relógio, portanto, como um mecanismo que representa uma propriedade destinada ao controle do tempo (THOMPSON, 1998), torna-se, também, um instrumento de controle da produtividade (para quem controla e para quem é controlado).

A história referente ao controle sobre o tempo destinado ao trabalho e ao ócio corresponde à historicidade da classe trabalhadora e da capitalista na sociedade em suas temporalidades históricas. Inicialmente, o tempo aparecia de modo alinhado ao ritmo natural humano; depois, quando esse trabalho não se coaduna com as durações do tempo medido pelo relógio, transcorre uma transição da sociedade pré-industrial para o capitalismo industrial que expressa o processo de exploração do tempo do trabalhador pelo capitalista (THOMPSON, 1998). Então, o tempo passa a ter significado da forma em dinheiro, a força de trabalho se constitui em mercadoria e nessa dinâmica o tempo representa a substância essencial, a quintessência do trabalho na linguagem do capital.

⁵⁵ “A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome fazendo com que seu vendedor trabalhe. Desse modo, este último se torna *actu* [em ato] aquilo que antes era apenas *potentia* [em potência], a saber, força de trabalho em ação, trabalhador. Para incorporar seu trabalho em mercadorias ele tem de incorporá-lo, inicialmente, em valores de uso, isto é, em coisas que sirvam à satisfação de necessidades de algum tipo. Assim, o capitalista faz o trabalhador produzir um valor de uso particular, um artigo determinado. A produção do valor de uso ou de bens não sofre nenhuma alteração em sua natureza pelo fato de ocorrer para o capitalista e sob seu controle, razão pela qual devemos, de início, considerar o processo de trabalho independente de qualquer forma social determinada” (MARX, 2017, p. 255).

Assim, este estudo de Doutorado, ao ater-se ao tempo de trabalho vivido pelos(as) pedagogos(as), objetivou possibilidades de evidenciar a apreensão de um conjunto de movimentos e mediações que constituem o processo de produção do tempo de trabalho pedagógico no IFFar. Pressupõe-se que as temporalidades vividas pelos referidos sujeitos determina e é determinada a partir das relações e processos de trabalho que acontecem no tempo na estrutura social em que ocorre a produção capitalista. Esse princípio parece justificar a instituição educacional (CURY, 1986; SAVIANI, 2007; SANFELICE, 2007) no contexto do capital e o que nela se produz socialmente durante o tempo histórico: a educação de seres humanos como trabalhadores convertidos em mercadoria.

3.2.1 Instituição escolar e o tempo de trabalho sob contexto capitalista

Na sociedade capitalista a educação escolarizada se estabelece em relação com o capital desde o período de modernização da sociedade brasileira nos anos finais do Império e início da Primeira república (SAVIANI, 2007). Em sentido semelhante Neves (1997, p. 19) caracteriza a escola no referido contexto sob o seguinte argumento:

[...] instituição, que no mundo contemporâneo, destina-se à formação técnico-política do cidadão trabalhador, em face das exigências crescentes de racionalização do trabalho e do conjunto de relações sociais, a partir do momento em que a ciência vai se transformando na principal força produtiva do capitalismo monopolista (NEVES, 1997, p. 19).

A perspectiva da autora citada expressa aspectos estruturais, autorreprodutivos, de existência de uma unidade de ação em que atividades humanas se articulam e se combinam coexistindo em um sistema de práticas sociais sob uma autonomia relativa (NEVES, 1997; SAVIANI, 2007). Há de ser ressaltado que na sociedade a instituição escolar possui variações de sua denominação como, por exemplo, *instituição educativa*, *instituição pedagógica* para expressar em essência o que é, o que significa e o que faz a escola de maneira genérica, ou seja, expressar a sua natureza, independente das formas que ela assume em relação às modalidades e aos níveis da educação escolarizada. Saviani (2007) aborda a escola com a expressão “instituição escolar”; já, encontra-se em Cury (1986) uma abordagem sobre a denominação “instituição pedagógica”. Ambos parecem convergentes em suas concepções, pois partem do significado *geral* do termo *instituição* para o aspecto *particular* atribuído aos termos *escolar* e

*pedagógica*⁵⁶.

Na perspectiva de tais autores, a *instituição*, de modo geral, caracteriza-se qualitativamente sob o sentido humano de organização do espontâneo, ainda que possa assumir formas burocráticas. A instituição, sendo uma produção humana, contém em si o aspecto educativo, pois “[...] guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (SAVIANI, 2007, p. 04), propõe-se a satisfazer determinadas necessidades permanentes e transitórias em que seus sujeitos travam relações entre si e com a sociedade na produção da institucionalização de suas atividades humanas e sociais.

No significado particular está o sentido escolar sob o qual se evidencia o pedagógico em sua institucionalização e realização. A instituição escolar significa a institucionalização do agir humano propriamente pedagógico da educação sob tempos, espaços e relações de produção do trabalho educativo escolar em que parece estar conjugado o trabalho pedagógico, orientado por uma pedagogia explícita (SAVIANI, 2007).

A partir dessas definições gerais sobre a instituição escolar pretendeu-se caracterizar genericamente o contexto em que se situa o tempo de trabalho abordado neste capítulo terceiro. Trata-se do entendimento de uma escola que mantém em si, desde sua origem, contradições que correspondem à coexistência de interesses de classes em relações contraditórias na sociedade capitalista, vistos os projetos escolares orientados por ideias pedagógicas que servem de “[...] mediação para concepção de mundo dominante [...]” (CURY, 1986, p. 94) pretendendo a “[...] integração do próprio sistema de dominação [...]” (CURY, 1986, p. 94). Tal sistema “[...] faz da educação um momento de mediação a serviço de determinadas políticas sociais [...]” (CURY, 1986, p. 94) que são o resultado do contexto das relações sociais.

Entende-se que tais relações são produzidas na dinâmica política do pensamento hegemônico relativo ao sistema econômico que põe em movimento a força de trabalho em educação sob condições materiais reguladas, no processo de criação de valor novo e transferência de valor antigo durante o processo de produção social (NEVES, 1997). Ressalta-se que os projetos escolares mencionados dizem respeito à dimensão político-pedagógica, tanto

⁵⁶ Compreende-se que escolar e pedagógico(a) são termos convergentes, porém possuem sentidos que se diferenciam, uma vez que qualitativamente expressam movimentos que acontecem na instituição educativa. A escola, por exemplo, contempla aspectos que são escolares, mas nem sempre se manifestam como movimento pedagógico articulado à Pedagogia. Nesse sentido, o pedagógico refere-se à manifestação de movimentos dialéticos que acontecem durante uma atividade sistemática em que por meio da interlocução entre os sujeitos se torna possível a autoprodução e produção humana no plano do conhecimento. Assim, entende-se que é por meio de processos pedagógicos que estruturas, instrumentos, tempos e espaços escolares se constituem. Desse modo, os termos escolar e pedagógico se diferenciam e são determinantes um do outro reciprocamente.

do que é projetado quanto do que é realizado na instituição escolar.

Todavia, essas instituições escolares em suas produções pedagógicas, historicamente, podem evidenciar reflexos dos processos *tayloristas* de gestão do trabalho, *fordistas* na produção em larga escala e, por consequência, do *toyotismo* com a instauração da empresa enxuta e flexível (ANTUNES; PINTO, 2017). Desse modo, desde as formas, os processos e propósitos organizativos do tempo e do trabalho sob tais perspectivas de produção capitalista, até as formas arquitetônicas e os resultados da produção escolar, manifestam uma pseudo-realidade, vistos os discursos que se formulam a partir de concepções burguesas.

Impõem-se entraves na apreensão da realidade educativa concreta que compreende as “[...] relações entre educação e a estrutura econômico-social capitalista seguindo o próprio movimento do capital na sua fase de acumulação ampliada” (FRIGOTTO, 2010, p. 239). Frigotto (2010), no livro “A produtividade da escola improdutiva”, mostra como a educação realizada na instituição escolar, sob um amplo aspecto, tem se vinculado contraditoriamente à produção da existência humana, pois

[...] a prática educativa escolar se articula com a prática social fundamental – a prática social que se efetiva no interior da sociedade capitalista – cindida em classes, portanto – é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos (FRIGOTTO, 2010, p. 239).

A dinâmica das relações e forças produtivas implicadas na sociedade representadas como um grande mercado impõe a tirania das leis capitalistas na prática da apropriação de uma força singular no mundo, que é a força de trabalho da qual se extrairá o *mais-trabalho* ou *sobretalho* (BENSAÏD, 2013). Tal apropriação, por vezes, aparece para as pessoas como um processo mágico e misterioso, pois seus movimentos internos se ocultam na dinâmica de vida dos sujeitos na sociedade dominada pelo capital (BENSAÏD, 2013). Porém a sobrevivência do capital, no seu sistema sociometabólico, prescinde desses movimentos, de farsas e ocultações, para manter-se em crescimento cíclico com a (super)exploração às condições vitais da natureza - os seres humanos e os recursos naturais disponíveis no planeta como a água, o ar e a terra, com a finalidade autoacumulativa em escalas globais (MÉSZÁROS, 2007). Nesse sentido, Bensaïd (2013) argumenta, com base na fundamentação da análise política e econômica marxiana, o seguinte:

Entre as mercadorias, uma é bem singular: a força de trabalho. Ela tem a fabulosa virtude de criar valor ao ser consumida, de funcionar mais tempo do que o necessário para sua própria reprodução. [...] É dessa capacidade que o homem do dinheiro se apoderou. O trabalhador, que não possui nada para vender exceto sua força de trabalho, não tem escolha. Mas, se aceitou e consentiu em seguir seu comprador, ele

não se pertence mais [...] Aparentemente equitativo, dando e recebendo – de “ganha-ganha”, como diriam nossos candidatos -, o contrato de compra e venda da força de trabalho revela-se uma trapaça. Uma vez concluído, o trabalho é reduzido a “tempo de trabalho personificado”, uma “carcaça de tempo”, segundo Marx, que o empregador tem legalmente o direito de utilizar quando quiser. [...] A repartição entre tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho do trabalhador e de sua família, e o “sobretabalho” que lhe é gratuitamente extorquido ou imposto pelo patrão: essa é a aposta inicial da luta de classes. **A aposta de uma luta permanente, em que o trabalhador se esforça para aumentar sua parte na divisão entre trabalho necessário e sobretabalho, entre salário e mais-valor, enquanto o patrão, inversamente, ao intensificar o trabalho, prolongar sua duração e reduzir as necessidades do trabalhador, se esforça no sentido oposto** (BENSAÏD, 2013, p. 104-105).

Bensaïd (2013), na citação apresentada, trata de uma abstração teórica que se expressa na realidade da permanente luta de classes na História da sociedade. Nesse trecho o autor se refere ao pensamento marxiano sobre o trabalhador, que significa a força de trabalho disponível para o mundo das mercadorias. Todavia, Marx (2017) evidencia uma contradição central sobre o tempo de trabalho, a qual se expressa como formas mensuráveis da jornada de trabalho:

O desenvolvimento da força produtiva do trabalho no interior da produção capitalista visa encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo precisamente para prolongar a parte da jornada de trabalho durante a qual ele pode trabalhar gratuitamente para o capitalista (MARX, 2017, p. 396).

Nos diálogos entre as pessoas do cotidiano, sejam familiares ou amigos, seja no ambiente de trabalho, escutam-se expressões naturalizadas que, todavia, geram conflitos, tensões, desconfortos, logo, as seguintes frases têm se tornado emblemáticas: “*O dia tinha que ter mais que 24 horas para dar conta de tudo que tenho para fazer, a vida está uma correria*”; “[...] *não tenho mais tempo para mim*”, dentre outras. As falas refletem aspectos contraditórios na vivência do tempo de trabalho ao estabelecer múltiplos movimentos que podem ser defendidos como *(des)integradores* de dimensões relativas à subjetividade humana. Tal hipótese parte da abordagem empreendida neste terceiro capítulo, partindo da apreensão do tempo como quintessência na produção humana, na qual está o trabalho.

Os sujeitos, as instituições escolares, o todo social, na atualidade, coexistem em uma multiplicidade de ritmos acelerados que diacrônica e sincronicamente implicam nos modos como a vida se processa em sociedade. Os discursos representativos de que “*tempo é dinheiro*” no sistema capitalista, duplamente, são produzidos e produzem um invólucro ideológico, político e econômico que converteu *o relógio* em um instrumento marcador dos ritmos, simbolizando um tempo disciplinador dos processos, das relações sociais e da própria vida no planeta. Muito embora os marcadores de tempos tenham sido transformados com o desenvolvimento das forças de produção, com a ciência e com a tecnologia, por exemplo. Hoje,

a disciplina do trabalho parece não estar mais representada somente no relógio, também está nos aparelhos de celular, nos computadores, no próprio corpo de ação e no pensamento humano.

O tempo escolar na visão de Pinho e Souza (2015) é discursivizado como encontro com o outro em simultaneidade, coexistências e interação das diferenças de tempos sociais e de temporalidades que são particulares aos sujeitos (PINHO; SOUZA, 2015). Sobre tais aspectos, Linhares (2003) se refere à necessidade de reconhecimento e ampliação “[...] dentro e fora da escola – um tempo plural, que comporte não só várias lógicas, formas de inteligibilidade que sempre são políticas, implicando a conjugação de tempos e espaços de formação” (LINHARES, 2003, p. 22). Os argumentos de ambos os autores se mostram contrários às perspectivas lineares, seriadas, mecânicas e burocráticas que, historicamente, expressam-se pedagogicamente no tempo escolar em que acontece a produção do trabalho educacional, tendo em vista a estrutura da instituição escolar orientada pelas formas ideológicas do Estado.

É possível considerar que o trabalho escolar conta com o tempo como quintessência sob aspectos relacionados ao seguinte: a) existência de um ritmo padrão que na realidade se limita ao esgotamento, uma vez que tem durações definidas cronologicamente as quais determinam o início, o meio e o fim de toda produção na totalidade da educação resultante do contexto da instituição escolar; b) existência de processos objetivos e subjetivos que se dão no acontecimento do encontro com o outro, porém não no sentido de fusão ou harmonia, mas, contraditoriamente, como um acontecimento que também mantém os afastamentos individual e coletivamente. Ou seja, o afastamento das pessoas nas dimensões de si próprias e do outro, bem como estranhamento e alienação dos trabalhadores de seus trabalhos na dinâmica da divisão social do trabalho escolar.

O ritmo padrão se manifesta simbolicamente em tempo hegemônico por meio dos marcadores de tempo como o relógio, os calendários, entre outros, tornando possível o regramento e o controle dos processos de educação e trabalho que demandam dos encontros e das interlocuções no espaço da instituição pedagógica que é a escola. Assim, torna-se relevante pensar sobre a materialização da educação no processo escolar sob a égide de ritmos padronizados que se impõem por meio das políticas do sistema capitalista. Na atualidade desse sistema os cotidianos acabam por se reduzirem a

[...] uma corrida de obstáculos, engessando homens e mulheres num tipo de miopia em que só o presente, com suas exigências, parece ser considerado. Destituindo o tempo de suas perspectivas, quer como memórias, quer como projetos, a capacidade de imaginar outros mundos e de recriar a cultura e civilização ficam mutiladas (LINHARES, 2003, p. 19).

Considerando os conflitos de classe que se destacam na agenda histórica da sociedade, a máxima da expressão “[...] dinheiro que faz dinheiro [...]” (BENSAÏD, 2013, p. 102) forja “o grande mistério moderno” abordado na teoria do valor, na qual é considerado que “[...] no princípio da riqueza estava o crime de extorsão do mais-valor, quer dizer, o roubo do tempo de trabalho forçado não pago do trabalhador” (BENSAÏD, 2013, p. 102). Ou seja, aquele prolongamento do período de duração da jornada em que o(a) trabalhador(a) trabalha de maneira gratuita para seu empregador, seja na esfera pública ou privada. **Nessa relação em que os(as) trabalhadores(as) estão sujeitos às leis do capital por meio do sistema capitalista está a necessidade de encontrar os determinantes do tempo de trabalho como uma unidade contraditória central.** As ilusões contidas nos discursos sobre o tempo livre das pessoas dissimulam a realidade em que o tempo da força de trabalho aparece como propriedade do trabalhador que precisa vendê-la para o proprietário dos meios de produção de modo que possa garantir a sobrevivência. Logo, há de ser discutida a (im)possibilidade de existência de qualquer trabalho livre quando submetido a qualquer relação social na qual impere a hegemonia do capital.

No contexto de negociação no balcão do capitalismo a força de trabalho representa uma mercadoria indispensável ao capital, pois põe em movimento toda capacidade humana por determinados períodos. Faz-se necessário compreender que, nessa negociação, o valor de qualquer mercadoria produzida pelos sujeitos na sociedade significa uma determinada quantidade de *tempo de trabalho socialmente necessário* para a produção (MARX, 2017). “O valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra mercadoria assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra” (MARX, 2017, p. 117). Entretanto, vale considerar, a partir da abordagem conceitual marxiana, que a mercadoria é resultado, é produto do trabalho dos trabalhadores sob determinadas condições e relações sociais nas quais se manifestam dimensões políticas e econômicas contraditórias. Nenhum tipo de trabalho existe sem a força de trabalho que dispõe de sua energia humana em movimento no tempo, tanto individual quanto coletivamente. A mercadoria produzida pelo trabalho também se torna uma unidade contraditória do capitalismo na sociedade, uma vez que é “[...] um objeto externo, uma coisa que por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (MARX, 2017, p. 113).

Trata-se do produto do trabalho, uma atividade teleológica, no atendimento das necessidades dos seres humanos na produção de suas existências, sejam estas necessárias ao corpo para manterem-se vivos, repondo as energias físicas (“provêm do estômago”) ou do espírito (“da imaginação”), na alimentação dos desejos e das vontades. Estejam essas

necessidades ligadas “[...] diretamente, como meio de subsistência [*Lebensmittel*], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção” (MARX, 2017, p. 113). Partindo desses pressupostos da exposição do autor sobre a mercadoria, vislumbra-se um processual e sucessivo adensamento político e teórico sobre o modo de produção capitalista. Dessa forma, a mercadoria é apreendida como uma categoria histórica, abstraída em suas propriedades quantitativas e qualitativas no cotidiano da vida material dos sujeitos e convencionada no movimento de relações sociais capitalistas. “Abstraindo do valor de uso dos corpos-mercadorias, resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho” (MARX, 2017, p. 116).

Nesse sentido, pode-se aferir que qualquer que seja o trabalho realizado, seja ele destinado à produção material ou imaterial ou estando submetido à lógica do capital, é possível que se manifeste como contradição entre seu valor de uso e seu valor de troca; torna-se, dessa maneira, uma mercadoria. Entende-se, portanto, que o dispêndio da força humana de trabalho é o substrato dos valores e, nesse sentido:

A força de trabalho conjunta da sociedade que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias, vale aqui como uma única força de trabalho humana, embora consista em inumeráveis forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças de trabalho individuais é a mesma força de trabalho humana que a outra, na medida em que possui o caráter de uma força de trabalho social média e atua como tal; portanto, na medida em que, para a produção de uma mercadoria, ela só precisa do tempo de trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário (MARX, 2017, p. 117).

Historicamente, estabelecem-se relações sociais em que determinados seres humanos necessitam vender a própria força de trabalho para um comprador e, ao efetivar esse movimento, por meio de determinadas mediações, os(as) trabalhadores(as) vendem o próprio tempo para tal comprador. Importa, também, destacar que a citação anterior consiste em um modo explicativo embasado na teoria do valor (MARX, 2017) que aponta para o processo de valorização do valor pela dinâmica do capital. Nessa lógica teórica e política se tem a mercadoria como origem e centralidade do processo que, historicamente, mobiliza a massa de trabalhadores em seu conjunto. Pensar sobre a força de trabalho *média* ou o tempo de trabalho socialmente necessário é a chave principal para apreender dialeticamente qualquer processo de trabalho e seus produtos, objetiva e subjetivamente. É relevante assinalar que no decorrer histórico do desenvolvimento da sociedade capitalista se percebe que a produção da linguagem dos sujeitos sobre o tempo se expressa em simultaneidade à linguagem das mercadorias (BOGO, 2013).

Bogo (2013, p. 09), em seu estudo de Doutorado, sob o título “A linguagem das mercadorias em Marx”, defende que:

[...] quanto mais complexa se torna a divisão social do trabalho, maior é a variedade das mercadorias produzidas e o alcance das mensagens de dominação que elas carregam para todos os lugares, abrindo novos mercados e influenciando sobre as culturas locais, ou, por ocasião das crises de superprodução destroem as próprias mercadorias e os meios que as produziram. Em razão disso, embora os homens estejam presentes em todos os momentos e as trocas sejam realizadas no mundo em que eles vivem com as próprias leis e normas morais, é a lei do valor que impera como força reguladora das trocas fazendo com que eles sejam obrigados a falarem a linguagem dos objetos com os quais se relacionam.

O processo social pelo qual o capital se forma e se autoexpande se constitui em um sistema que contém tudo o que ele precisa para se desenvolver e se renovar. Desse modo, o aspecto fundamental para o processo sociometabólico do capital é o de expropriar do trabalhador todo excedente produzido por meio de seu trabalho, considerando todas as dimensões em que este se realiza. Nas relações envolvendo vendedores e compradores da mercadoria tempo de trabalho se dá a regulação das temporalidades dos trabalhadores sob o imperativo da expansão do capital. Os diversos e diferentes tempos na sociedade são exploráveis, sendo reificados sob a lógica de um mercado que preconiza a coexistência de riquezas e misérias, contraditoriamente. Mészáros (2007) se refere às implicações do capital nos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos na sociedade sobre o tempo de trabalho que, ideologicamente, oculta sua essência como substância do valor⁵⁷.

Para discutir a questão do tempo de trabalho explorável é retomada a jornada de trabalho em sua compreensão conceitual e histórica no modo de produção capitalista (MARX, 2012; 2017).

A soma do trabalho necessário e do mais-trabalho, isto é, dos períodos em que o trabalhador produz valor de reposição de sua força de trabalho e o mais valor, constituía a grandeza absoluta de seu tempo de trabalho – a jornada de trabalho (working day) [...] a avidez do capitalista por mais-trabalho se manifesta como ímpeto por um prolongamento ilimitado da jornada de trabalho, ao passo que a do boiardo mais simplesmente como caça direta por dias de corveia (MARX, 2017, p. 304-311).

O referido fragmento suscita pensar que a jornada de trabalho representa um dia de trabalho do colaborador, no qual se produz o necessário para pagar a si próprio, para sua

⁵⁷ “A única modalidade de tempo em que o capital pode se interessar é o *tempo de trabalho explorável* [...] Significados e valores tornam-se preocupações legítimas nesse sistema reprodutivo apenas se não prontamente redutíveis aos “vínculos monetários” (no que se refere aos indivíduos isolados), ou ao imperativo da *lucrabilidade*, quando o tema em questão é a relação de classe de exploração e dominação estrutural que assegura a acumulação na ordem social estabelecida” (MÉSZÁROS, 2007, p. 25-33).

autoconservação e, ainda, trabalha gratuitamente para seu empregador que, no modo de produção capitalista, obterá o lucro, entendida como mais-valia (MARX, 2017). Este advindo do “mais-trabalho” ou “trabalho excedente” (MARX, 2012), o qual se processa como o prolongamento da duração do trabalho realizado. O dia de trabalho representado em uma jornada diária do trabalhador indica os dois componentes que a constituem sob limites mínimos e máximos: “[...] o trabalho necessário e o mais-trabalho [...]” (MARX, 2017, p. 306), os quais se realizam em “[...] menos que um dia natural de vida” (MARX, 2017, p. 307).

Suponhamos que a jornada de trabalho seja 6 horas de trabalho necessário e 6 horas de mais-trabalho. Assim o trabalhador livre fornece ao capitalista, semanalmente, 6 x 6, ou 36 horas de mais trabalho. É o mesmo que se obteria em 3 dias gratuitamente para o capitalista. Mas isso não é visível. O mais trabalho e o trabalho necessário confundem-se um com o outro. É possível exprimir a mesma relação, por exemplo, dizendo que o trabalhador, em cada minuto, trabalha 30 segundos para si e 30 segundos para o capitalista [...] As duas partes do tempo de trabalho existem, por isso, de modo independente, uma do lado da outra (MARX, 2017, p. 310).

Considerando os escritos marxianos pode-se inferir que a jornada de trabalho se apresenta como expressão histórica da espoliação humana e exploração do trabalho excedente, por meio do consumo voraz e desumanizador do tempo de vida dos trabalhadores. A história aponta para variações na duração da jornada de trabalho que, de modo geral, vão de 8 até 18 horas de trabalho diárias por mulheres e homens, nas fases da infância à vida adulta, no processo histórico de desenvolvimento das sociedades (MARX, 2012; 2017)⁵⁸. Conforme é mostrado pelo autor, em diferentes períodos históricos, políticos e econômicos da sociedade, a jornada de trabalho aparece compulsoriamente limitada pelo poder do Estado, o qual está implicado pela dominação capitalista, sob a supremacia da lei da troca de mercadorias. Essa lei garante que: “O tempo que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome em seu proveito o tempo que tem disponível, furta o capitalista” (MARX, 2012, p. 271).

A jornada de trabalho não pode ser prolongada desmedidamente pelo capitalista, uma vez que ela é limitada por aspectos físicos e sociais conforme o nível de desenvolvimento da

⁵⁸ Interessante ressaltar o seguinte fato ocorrido na Inglaterra por volta da metade do século XIX, para ilustrar a realidade do período histórico no qual era elevada a duração da jornada de trabalho em detrimento dos interesses do poder dominante do capital: “[...] moças que trabalham ininterruptamente 16 1/2 horas, durante a temporada às vezes 30 horas consecutivas, sendo reanimadas, quando fraquejam, por meio de xerez, vinho do Porto ou café. Estava-se no auge da temporada. Era necessário concluir, como num passe de mágica, os vestuários luxuosos das damas da nobreza convidadas para o baile em homenagem à princesa de Gales, recentemente importada. Mary Walkey tinha trabalhado 26 1/2 horas sem interrupção, justamente com 60 outras moças. Elas formavam grupos, ficando cada grupo de 30 num aposento cuja capacidade cúbica mal chegava para conter o ar necessário para elas. [...] Mary Anne Walker adoeceu na sexta-feira e morreu no sábado, sem antes ter terminado sua última tarefa [...]” (MARX, 2012, p. 295).

civilização, na qual o capital mantém o trabalho subordinado às condições técnicas historicamente. Todavia, sob o ponto de vista do trabalho social, correspondente à dimensão da coletividade dos trabalhadores e à soma de seus trabalhos, tornam possível que a jornada seja prolongada socialmente, ou seja, à medida que “O trabalho posto diariamente em movimento pelo capital total de uma sociedade pode ser considerado uma única jornada de trabalho social” (MARX, 2017, p. 379).

Não obstante, essa mudança não consiste na duração da jornada de trabalho, mas na divisão do trabalho necessário e mais-trabalho. Tem-se, nesse contexto do processo produtivo capitalista, uma relação contraditória que se expressa como “[...] luta pela limitação da jornada de trabalho, um embate que se trava entre a classe capitalista e a classe trabalhadora [...]” (MARX, 2012, p. 274). Com dada duração dessa jornada de trabalho, sejam seus limites traçados física ou socialmente, a massa do mais-valor só pode ser aumentada por meio do aumento do número de trabalhadores, isto é, da força de trabalho coletiva em condições de cooperação capitalista⁵⁹ sob o efeito “[...] do emprego simultâneo de muitas jornadas combinadas, e a extensão do efeito útil, do número de trabalhadores [...]” (MARX, 2017, p. 381).

Nesse sentido, na sociedade, a avidez capitalista por trabalho excedente cria a mais-valia à custa do máximo de tempo possível dentro dos limites físicos e sociais do maior número de trabalhadores, negando-os possibilidades do reconhecimento individual de si por congregar os sujeitos a integrarem-se em um plano comum de trabalho: o do capital. Desse modo, a força de trabalho em condições de subserviência ao sistema capitalista está em oposição às possibilidades de os sujeitos desenvolverem sua autonomia na integralidade humana, considerando o reconhecimento de si e do outro na relação no mundo com consciência sócio-histórica.

Seguindo este terceiro capítulo, que tratou sobre os conceitos de trabalho e de tempo como quintessência da produção humana na sociedade capitalista, está a próxima seção, com um texto sobre a dimensão conceitual sobre o trabalho pedagógico realizado na escolarização da educação, buscando apresentar compreensões da produção pelos sujeitos que o realizam: os trabalhadores pedagógicos inseridos no tempo e espaço da instituição escolar.

⁵⁹ “Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (MARX, 2012, p. 378).

3.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO UM ACONTECIMENTO NO TEMPO E ESPAÇO DA ESCOLA

Dentre os múltiplos trabalhos existentes no universo da produção social se encontram os trabalhos que são realizados no terreno escolar. Aqui a palavra terreno foi escrita com a intenção de simbolizar a dimensão material, a terra de origem, sob a qual múltiplas relações e atividades educativas são produzidas no tempo e no espaço da educação escolar institucionalizada. Dentre tais relações e atividades nesse terreno escolar está o trabalho pedagógico que é produzido por determinados trabalhadores da educação, dentre estes faz-se o destaque aos professores, técnicos educacionais e pesquisadores que tem como objeto de trabalho os processos formativos humanos orientados por uma base científica específica que é a Ciência Pedagógica. Os estudos de Franco (2008) têm destaque dentre os argumentos que tratam do objeto da Pedagogia como sendo a teoria e a prática da educação, sob perspectivas que a caracterizam no sentido de ser tecnologia, método, arte ou filosofia, por exemplo. A autora em contraponto defende que “[...] a Pedagogia é concebida como ciência da e para a práxis educativa” (FRANCO, 2008, p. 20), portanto, é constituída, sistemática e cientificamente, a partir de sucessivos movimentos da práxis educativa que ocorrem diacrônica e sincronicamente no tempo histórico e social.

Historicamente as palavras Pedagogia e pedagogos(as) têm origem ainda na Antiguidade no Mediterrâneo, sobretudo na Grécia, tendo como núcleos constitutivos ocidentais as escolas como instituições destinadas à preparação dos seres humanos para a vida social, ainda que tal preparação já tivesse um direcionamento de classes, demarcando a dualidade educacional voltada para o trabalho manual e para o intelectual (CAMBI, 1999; TUMA, 2001; SAVIANI, 2012). Na Antiga Grécia existiu, na vida ativa dos indivíduos, a figura do pedagogo que era “[...] um acompanhante da criança, que a controla e estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” (CAMBI, 1999, p. 49). Decorre deste pedagogo a figura do educador e posteriormente a do mestre-docente, ambos com aspectos próprios dos “[...] filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos educativos” (CAMBI, 1999, p. 49). É com a transformação de tais figuras que a ideia de Pedagogia surge, ainda com a denominação de *paideia*. Nos séculos posteriores os sentidos das palavras Pedagogia e pedagogos(as) são sistematicamente retomados e transformados social e cientificamente. Cambi (1999) faz um esboço histórico aprofundado em suas obras sobre os fatos, os processos, os percursos do longo caminho galgado pela Pedagogia até consolidar-se cientificamente a

partir do século XIX. Assim, essa ciência da práxis educativa (FRANCO, 2008) se constitui como teorização das transformações que acontecem na própria vivência educativa dos sujeitos; portanto, refere-se à apreensão reflexiva de temporalidades em que o pedagógico acontece transformando a realidade educativa. Desse modo, historicamente, os discursos originários da Pedagogia no sentido de preparação para a vida são sucessivamente reformulados no fluxo do tempo histórico. Ora, os seres humanos não deixam de viver, de respirar, de enxergar, de olhar, de conviver socialmente enquanto estão sujeitos ao processo educativo na dimensão escolar. Tal argumento é pressuposto de partida para abordar o trabalho pedagógico, considerando a Pedagogia em uma linha de continuidade até ser compreendida como “[...] um lugar reconhecido no campo acadêmico-científico” (SAVIANI, 2012, p. 03).

Nesse lugar a Pedagogia foi sedimentada, a partir do século XIX, como a palavra que designa “[...] a conexão entre a elaboração consciente da ideia de educação e o fazer consciente do processo educativo” (SAVIANI, 2012, p. 06). O termo Pedagogia também é dado como nome do campo formativo brasileiro que habilita os profissionais que são os(as) pedagogos(as), uma vez que, sob as condições de ser um curso, é pautado por conteúdos e métodos relativos aos conhecimentos pedagógicos necessários à práxis. Defende-se que tal práxis é originada de um trabalho específico, o qual é produzido a partir da orientação da base pedagógica calcada no campo da Pedagogia. Pressupõe-se, assim, que se tem um mote inicial para uma discussão conceitual sobre o trabalho pedagógico, este socialmente compreendido como aquele realizado por professores, mas que também está sujeito a confusões e imprecisões, seja por descuidos de linguagem, seja por desconhecimentos teóricos e epistemológicos. São evidências de tais confusões e imprecisões os discursos que empregam como sinônimo e naturalizações de expressões como, por exemplo, trabalho escolar, prática docente ou prática pedagógica. Ambos se diferenciam da abordagem conceitual e explicativa que tem se empregado à categoria trabalho pedagógico como movimento que decorre em articulação com um projeto pedagógico, de caráter individual e social, com vistas ao acontecimento da produção do conhecimento.

Na totalidade desses organismos escolares é possível afirmar que o trabalho pedagógico faz parte do trabalho escolar, porém se pressupõe que todo trabalho escolar está relacionado à manutenção e/ou criação das condições necessárias para que determinados sujeitos possam produzir o pedagógico. Defende-se que o trabalho pedagógico também se distingue e está em interdependência da Didática, compreendida como área da Pedagogia, pois tem nos princípios didáticos um alicerce de importância (FERREIRA, 2018).

Destaca-se o entendimento do termo *pedagógico*, fundamentado em Ferreira (2012), a partir do artigo “Sobre Pedagogia e algumas proposições acerca do trabalho dos pedagogos na

escola”; os termos “Pedagogia” e “pedagógico” são diferentes e distintos e, portanto, são atribuídas explicações específicas, mas que se correlacionam na *práxis*. A educação, por ser um fenômeno em demasia humano, é o objeto da Pedagogia, defendida na comunidade científica por tratar dos movimentos, por excelência pedagógicos, os quais objetivam os processos formativos dos seres humanos. Desse modo, “[...] inserido na escola, o pedagógico está regulamentado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo, culturalmente elaboradas” (FERREIRA, 2017b, p. 229). Todavia, faz-se necessário avançar nessa compreensão, tendo em vista que a educação é um processo social que demanda das relações humanas em que, por meio da linguagem, as pessoas “[...] se entendem, interagem, e, juntos, entendem o mundo” (FERREIRA, 2017b, p. 28). Assim, compreende-se a linguagem como centro dos processos de formação humana, logo, torna-se aspecto fundamental para a produção do trabalho pedagógico na escola.

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (FERREIRA, 2010, p. 01).

Os estudos de Ferreira (2010; 2017b; 2018) parecem avançar explicativamente sobre categoria trabalho pedagógico, em específico, a partir do estudo do trabalho dos professores nas escolas, entendendo este como a *práxis pedagógica*, por ser criadora da produção e da autoprodução de humanidade. Assim, a autora aprofunda seus argumentos conforme a citação a seguir:

[...] estabeleceu-se que o trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico (FERREIRA, 2018, p. 594).

O trabalho pedagógico possui sentidos específicos (FERREIRA, 2018) que prescindem da desnaturalização de concepções confusas que se encontram amalgamadas nos discursos relativos à educação escolar. Compreende-se que este é um trabalho que transcende a premissa de elaboração de meios para atingir um fim objetivado pelos profissionais, que são os trabalhadores da educação, uma vez que teórica e metodologicamente suas produções têm orientação na Ciência da *práxis pedagógica* (FERREIRA, 2018) como conjunto de

sistematizações sobre o fenômeno educativo. Sob estes aspectos a realização de tal trabalho acontece por meio da interlocução entre os sujeitos que nele estão envolvidos, pessoas de subjetividades, que possuem historicidades e se autoproduzem humanamente na sociedade (FERREIRA, 2018) durante o percurso de suas existências no tempo.

Salienta-se que no tempo e espaço do lugar que é a escola encontra-se o trabalho escolar e, neste, o trabalho pedagógico. Ambos são distintos e coexistem em inter-relação durante o processo de produção e/ou transmissão do conhecimento de uma geração para outra. Afirma-se que trabalho pedagógico não é sinônimo de trabalho escolar, pois mesmo que aconteçam simultaneamente, ou em períodos de tempo alternados nas instituições, manifestam-se diferentemente a partir de seus conteúdos e métodos, processos de produção e finalidades educacionais. Entende-se que o trabalho pedagógico sucede de momentos dialéticos, sob dimensões individuais e coletivas que coordenadamente se conjugam na realização da *aula* e para além dela. De modo sistemático e sistematizada a aula abrange processos e atividades que abordam momentos de estudo, planejamento, elaboração de materiais e/ou instrumentos destinados ao pedagógico. Estes poderão ganhar efetividade a partir das relações dinamizadas no momento da aula com os(as) estudantes no movimento da escolarização.

O sistema educacional brasileiro, por exemplo, destinado à escolarização dos sujeitos, parece contemplar múltiplas denominações e características educativas no conjunto dos estabelecimentos de ensino. Existem escolas, colégios, institutos destinados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio, à Educação Profissional e Tecnológica; também existem as Faculdades, as Universidades⁶⁰ que abrangem o Ensino Superior e os cursos de Pós-graduação. Ambas as instituições são caracterizadas como escolas, por possuírem professores(as), estudantes, técnicos(as) da educação que cotidianamente atendem, por meio de seus trabalhos, as finalidades do ensino que lhes dizem respeito, viabilizando o acontecimento de encontros que possibilitam a realização do evento aula.

Linhares (2003, p. 29)⁶¹ define o surgimento da escola da seguinte maneira:

⁶⁰ Conforme Pinto (1994), em sua obra que aborda sobre “A questão das universidades”, a universidade foi instituída no Brasil sob a denominação de Escolas superiores no período colonial do país (PINTO, 1994). Em acordo com a apreensão do processo temporal, exposta por Pinto (1994), em relação a esse tipo de instituição, Linhares (2003, p. 29) refere-se ao percurso da ciência que “[...] só foi possível pela interdependência estreita mantida com o desenvolvimento das cidades, das universidades, dos comércios, das viagens, das guerras, enfim, da produção material e simbólica de bens, incrementada com a intervenção de tantos instrumentos que na modernidade asseguraram também poder e saber, para alguns, em detrimento das maiorias. Todos estes processos foram aproveitados e aprofundados pelo capitalismo”.

⁶¹ Em acordo com Linhares (2003), que se refere à escola configurada a partir da Revolução Francesa, período que Cambi (1999) denomina como época contemporânea, na sequência de uma abordagem interpretativa sobre o período da Modernidade, representativo dos acontecimentos ocorridos entre o século XIV e XVII, considerando os processos revolucionários que demarcaram o declínio e desaparecimento gradativo de uma sociedade Medieval

A escola moderna se constituiu com a Revolução Francesa, declarando-se comprometida em forjar o cidadão; representou um braço político que logo se conjugou com a revolução industrial, desenvolvida, inicialmente, na Inglaterra. Até hoje, tanto o vocabulário, como as práticas e ritos escolares guardam muitíssimo da organização do tempo e do espaço desses movimentos fundadores da modernidade; o próprio trabalho pedagógico caminhou na direção da racionalidade ocidental e da homogeneização cultural, contribuindo para a formatação e vigência dos Estados-Nações.

Encontram-se nessas evidências do tempo histórico indícios para pensar o trabalho pedagógico desde a origem da instituição escolar, a qual objetivava a integração moral e lógica dos seres humanos ao reordenamento produtivo da sociedade moderna (BOURDIEU, 2015). Nesse sentido, Linhares (2003), do trecho citado anteriormente, faz menção ao trabalho pedagógico, sendo possível apreendê-lo como movimento que pertence e transcende ao universo escolar, uma vez que se constitui historicamente em relação aos processos do pensamento e da ação humana no fluxo do tempo, em articulação com aspectos espaciais, políticos e culturais da sociedade na forma como está configurada. Linhares (2003), ao abordar a educação escolar, refere-se ao tempo e ao espaço como labirintos de uma cultura de guerra em que nos caminhos da História permanecem resíduos de políticas e instrumentos de violência, de hierarquias, de relações de disputa pelo poder, atravessando e impregnando as lógicas e estruturas educacionais. Na citação a seguir a autora evidencia ideias dessa cultura de guerra manifestada no campo da linguagem, que se produz e é produzida socialmente pela humanidade:

[...] somos perpassados por uma cultura de guerra, que nos atravessa com gestos, estruturas e palavras vivas: ora fomos ou somos soldados de Cristo, ora assumimos o combate contra as trevas da ignorância como professores, ora, ainda nos alinhamos às guerras contra às bactérias e as doenças em prol de uma tão desencantada quanto reduzida concepção de saúde, identificando-a com a ausência de enfermidades (LINHARES, 2003, p. 14).

O discurso econômico detém de um poder de manutenção da *miopia* que impede que homens e mulheres vislumbrem outras possibilidades de mundo que não as ordenadas pela propriedade privada, “[...] para o culto do ‘deus da mercadoria’” (LINHARES, 2003, p. 29).

(CAMBI, 1999). Os movimentos revolucionários aos quais o autor se refere tratam de uma transição ocorrida ao longo do tempo histórico, em que o poder religioso da Igreja e o político e econômico do Império sofrem rupturas com o desenvolvimento das cidades, com novas relações de poder capilarizadas pela sociedade, coadunados à processos econômicos referenciados no sistema capitalista. Nesse contexto, o Estado moderno se manifesta como centro motor da reorganização, do controle e da produção “[...] de comportamentos integrados aos fins globais da vida social [...]” (CAMBI, 1999, p. 201). Sob essa prerrogativa a escola moderna é instituída sob a orientação pedagógica de um projeto educativo ambíguo, guiado por ideais de liberdade, controle e conformação, por modelos sociais que tornassem os sujeitos produtivos e integrados (CAMBI, 1999).

Esse processo capitaneado pela ordem dominante, até hoje vigente, parece amedrontar as pessoas que se veem enredadas no emaranhado de uma rede de interdependências materiais e intelectuais pelas quais os sentidos e significados humanos são produzidos. Nesse sentido, entende-se que o organismo escolar, desde a modernidade até a contemporaneidade, está caracterizado, de maneira geral, pelos processos de democratização da sociedade, pela renovação da ciência e da técnica, parecendo ser atravessado pela destituição das perspectivas do tempo vivido na realidade pelos seres humanos que dele fazem parte. A consciência do tempo em que o pedagógico é vivido na escola aparenta estar afetada por uma precariedade e deterioração dos processos de trabalho e de vida, pois eles se coadunam às regras e aos efeitos do capital (CAMBI, 1999; LINHARES, 2003; TUMA, 2001).

Sob esse contexto destaca-se a observação de evidências, tanto em discursos midiáticos quanto nos do campo acadêmico, de certa recorrência à expressão “*crise da educação*” para se reportar às questões relativas à escola. Entretanto, a escola não pode ser concebida como um ente à parte da dinâmica econômica e política no conjunto das relações sociais, pois se torna arena de movimentos e mediações de interesses contraditórios entre processos e relações de classes em oposição social (WOOD, 2011). É um desafio que a pesquisa em educação evidencie a apreensão dos movimentos que se processam em relação à arena escolar, em que são produzidos determinados discursos no sentido de superar os reducionismos e pragmatismos dos “jogos de linguagem” (SAVIANI; DUARTE, 2012) articulados pelo sistema capitalista. Parece estar relacionado a esse contexto o que Ferreira (2017b, p. 35) aborda ao defender seus argumentos sobre a existência de uma “[...] crise de sentidos e, em meio a ela, os professores afastam-se paulatinamente do que produzem”. Contudo, acredita-se que não somente os professores têm se afastado do que produzem, mas o conjunto dos trabalhadores da educação e, dentre este, todos(as) aqueles(as) que produzem trabalho pedagógico.

Todavia, é preciso empreender esforço em compreender no que consiste essa “*crise*”, de modo articulado sob uma análise dialética sobre a escola em seus processos históricos de produção. Não esquecendo que tal instituição educativa se articula e tende a reproduzir o Estado, que é capitalista, em virtude de suas características estruturais derivadas do ideário abstraído teoricamente do modo de produção capitalista (WOOD, 2011). A educação, além de seu sentido ontológico na constituição dos seres humanos, estabelece-se em correlação com o desenvolvimento da humanidade em sentidos oriundos de movimentos contraditórios, heterogêneos, constituídos a partir de relações sociais concretas de dominação e reprodução da estrutura capitalista (DUARTE, 2012).

Fato é o acirramento contínuo da precarização do trabalho que tem afetado, pode-se dizer, todas as dimensões da vida humana existentes nessa sociedade (ANTUNES, 2009). Na educação, também, o trabalho dos professores e demais trabalhadores inseridos nas instituições de ensino não estão a salvo desse processo, vistos os avanços e retrocessos que se alinham às forças e relações de produção capitalistas que impactam na configuração da escola, compreendendo que o que nela se produz e suas condições articulam-se com o contexto político e econômico do capitalismo. Outros autores também anunciam que, no contexto político-educacional atual, vive-se um estado de *crise* que interfere não somente o acesso dos sujeitos à educação, mas, de modo contraditório, engendra o seu próprio conteúdo. Jesus, Lacks e Araújo (2014, p. 292) sinalizam que: “No Brasil, a luta pela educação pública é, na realidade, a crise da instituição pública em meio a um processo violento de privatização e sujeição dos processos de produção a interesses meramente econômicos”.

A partir do exposto argumenta-se que se o trabalho pedagógico é o trabalho que sistemática e reconhecidamente destina-se à produção do conhecimento como atividade prática no terreno escolar; torna-se relevante que o objeto de crítica da práxis, no seu sentido pedagógico, refute a subordinação aos requisitos empresariais e a concepções burguesas e mercantilistas do capitalismo⁶². Sinaliza-se o desafio de superação da ordem meramente (re)produtivista no campo da produção do conhecimento em educação, de modo que o trabalho pedagógico se expresse na consciência das demandas sociais referenciadas nas necessidades humanas pertinentes ao conjunto da classe trabalhadora, como conjunto de produtores diretos de trabalho (WOOD, 2011). Nesse sentido, faz-se premente uma (re)elaboração das concepções sobre o próprio trabalho educativo nas instituições de educação escolar, as relações e os processos de interlocução na dinâmica de pensar e produzir o conhecimento, por meio do trabalho pedagógico. Compreendendo o percurso histórico da escola como lugar de existência do trabalho pedagógico, sendo este correlacionado com a Ciência da práxis educativa – Pedagogia –, percebe-se a necessidade de enfrentamento na radicalidade dos movimentos pelos quais se expressam as *crises* na sociedade. Considerando esse processo como o caminho de existência de uma consciência do trabalho pedagógico realizado.

⁶² “Mas a crise não significa o fim do capitalismo e dos referenciais funcionalistas e positivistas ou críticos. No que concerne ao materialismo histórico [...] este referencial sempre entrou em crise quando o capitalismo, seu objeto de crítica, sofreu mudanças bruscas. Este referencial que se estrutura como crítica radical ao capitalismo, lembra, só pode, portanto, efetivamente acabar quando as relações sociais vigentes forem superadas” (CIAVATTA, 2009, p. 133).

4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E/NA JORNADA DE ESTUDO

Trabalhos de subsolo. Em sonho vi-me em uma região erma. Era a praça do mercado de Weimar. Ali eram feitas escavações. Eu mesmo raspei um pouquinho na areia. Então apareceu a ponta de uma torre de igreja. Extremamente alegre pensei comigo: um santuário mexicano do tempo pré-animismo, o Anaquivitzli. Acordei rindo. [...] Atenção: Degraus! O trabalho em uma boa prosa tem três degraus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida (BENJAMIN, 1987, p. 26-27).

O presente capítulo trata da dinâmica teórico-metodológica que mobilizou o trabalho do estudo⁶³ de Doutorado, considerando os três degraus da prosa de Benjamin (1987) presentes nas últimas linhas da citação anterior. Deve-se ressaltar que tal citação trata do recorte de dois trechos do livro “Rua de mão única”, de Walter Benjamin (1987), sendo esta uma obra que reúne textos de curtas narrativas. Por meio de linguagem literária, aparentemente simples, estão abordadas na obra contrapontos históricos de um tempo vivido em um determinado período da Alemanha. A escrita do autor se apresenta fragmentada e descontínua, reportando-se de modo crítico e histórico às relações e às condições de produção, tratando de temas diversos como, por exemplo, literatura, artes, sonhos, situações e fatos da vida cotidiana.

Obviamente, este relatório de pesquisa não foi escrito sob o estilo literário de uma prosa, pois buscou atender os critérios e finalidades de um trabalho acadêmico-científico resultante dos estudos em educação. No entanto, pareceu interessante iniciar este capítulo flertando com o pensamento do autor ao atribuir uma variedade de sentidos para o trabalho do sujeito que produz uma prosa. Compreende-se que tal trabalho se constitui como uma composição de forma e conteúdo, produzido sob ritmos, estruturas e mediações determinantes, as quais possibilitaram tecer uma trama de ideias a partir do tecido da materialidade do fenômeno estudado.

Considerando o exemplo do *degrau musical* uma composição pode expressar suas partes em um todo organizado sob método, técnica e instrumentos, evidenciando como se dispõem e se integram seus ritmos e conteúdo. Pode-se inferir sobre o *degrau arquitetônico* que este se refere à produção constituída na relação entre sujeito e objeto. *Arquitetônico* significa uma adjetivação para os termos arquitetura e arquiteto, portanto, tal palavra se refere tanto ao objeto da arquitetura como estrutura construída quanto para o sujeito arquiteto que projeta a

⁶³ “Diferencia-se pesquisa e estudo. Aquela diz respeito somente à produção e análise de dados. O estudo, pelo que se entende, inclui a pesquisa e vai além, analisando não somente os dados produzidos, mas as condições de produção, os sujeitos interlocutores e as produções de outros autores, na comunidade acadêmica” (FERREIRA; CEZAR; MACHADO, 2020, p. 06).

arquitetura. Enfim, o *degrau têxtil* que pode representar uma característica dialética relacionada à transformação ocorrida nos tecidos, tanto do sujeito quanto do objeto, por meio do próprio processo de produzir o trabalho acadêmico-científico.

Assim, este quarto capítulo é apresentado como a escritura⁶⁴ sobre o processo de produção, análise e sistematização dos dados da pesquisa, considerando os movimentos metodológicos das técnicas realizadas a partir do campo empírico. O estudo de Doutorado se refere à expressão *produção de dados* em detrimento de “coleta de dados” por compreender que no contexto político-social em que os seres humanos estão em inter-relação, por se constituírem como seres de pensamento e linguagem, atribuem sentidos a partir do que vivenciam, significando e ressignificando a totalidade social. Por se tratar de uma pesquisa em educação, orientada na perspectiva do MHD, não há possibilidades de “coletar” no sentido de “retirar” ou “extrair” um dado da realidade concreta de um determinado lugar de estudo.

A expressão “produção de dados” se constitui e se legitima ao se compreender sujeito e conhecimento não como algo estanque dado à coleta, mas sim os sujeitos como ativos e concretizados a partir da práxis que constitui, por conseguinte, o conhecimento (CALHEIROS et al., 2017, p. 45).

Destaca-se que o processo constituído na jornada de estudo, principiado pela questão de pesquisa até a elaboração argumentativa resultante da tese, demandou a realização de procedimentos de produção, análise e sistematização dos dados orientados na abordagem teórica e metodológica do MHD. Tal abordagem subsidia a apreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos de modo a fazer compreender que se constitui no movimento da produção histórico-social. Salienta-se que os movimentos de conhecer, de compreender, produzir linguagem e estabelecer relações entre os sujeitos na sociedade influenciam e se manifestam reciprocamente na maneira como as pessoas agem ao se produzirem como seres histórico-sociais. “O modo de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47). Ou seja, a condição material dos sujeitos no mundo suscita um modo de produzir-se socialmente.

Considerando essa perspectiva marxiana (MARX, 2008), expressa na citação anterior, sobre como a materialidade interfere na vida dos seres humanos, no texto “Contribuição à crítica da economia política” o referido autor prossegue na escrita da ideia: “Não é a consciência

⁶⁴ Encontrou-se como um significado para a palavra escritura o seguinte: “Processo e manifestação da linguagem literária que explicita a individualidade de um escritor que se instaura em sua liberdade de escolha quanto a vinculações estéticas e linguísticas, opções filosóficas, filiações sociais ou político-partidárias etc. como sujeito de um discurso, entendido não como o ser de carne e osso, ontologicamente constituído, mas como implicitamente criado e caracterizado a partir do texto, pela escrita” (ESCRITURA..., 2021, s./p.).

dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). As condições de existência no mundo sob uma classificação primária referente ao agir no mundo como trabalhador – produtor direto, ou proprietário de meios de produção –, apropriador (WOOD, 2011), por exemplo, como homem ou mulher, como camponês ou urbano, morador de rua ou burguês, correlaciona-se com a constituição da consciência dos sujeitos a qual implica e é implicada no modo de conceber o mundo. Nesse sentido, a existência de uma classe formada por sujeitos em (des)acordos com as relações de produção está relacionada com os processos de constituição de uma consciência de classe, a qual se desenvolve como luta em suas condições e as consequências, antagonismos e conflitos, como movimentos estruturais contraditórios⁶⁵ (WOOD, 2011).

Desse modo, a teoria, na perspectiva anunciada, é significada a partir de uma dimensão ontológica, social, política e histórica. Compreende-se que “[...] não há nada que passe na consciência que não tenha passado previamente na própria realidade” (HUNGARO, 2014, p. 19), portanto, a realidade é vista como determinante para a construção do plano das ideias; a teoria seria a “reprodução ideal” do que se passa na realidade dos seres humanos, transcendendo o sentido da fotografia, por exemplo, que representa o espelhamento do real, do visível, aparente aos olhos de quem enxerga. Esse movimento da realidade como fundamento da totalidade social é explicado por sua processualidade, sob um inesgotável *vir a ser*, carregado de superação e de continuidade. Dessa maneira manifesta a dinâmica viva que constitui a existência dos seres humanos.

O MHD possibilita adensar na apreensão das condições e relações sociais de produção material da existência dos indivíduos em sociedade até a atualidade. Reconhece-se que existe no mundo uma história persistente e ainda carente de ser compreendida e superada, pois nesta se processa o movimento de *contradições* que são estruturais e expressa na histórica luta entre conjuntos de sujeitos que se embatem política e economicamente em decorrência das condições de dominação e exploração humana. Assim, “[...] a chave para compreensão é entender que o mundo é capitalista e está fraturado em classes sociais” (MASCARO, 2015, p. 17). Ora, o capitalismo se constitui historicamente como um sistema engendrado nas contradições da

⁶⁵ Essa perspectiva aponta para possibilidades de compreensões sobre a relação entre a concepção de tempo e de classes na sociedade, pois é no movimento dos movimentos em que acontecem as “[...] operações de classe” (WOOD, 2011, p. 75) em condições de luta que se processa a consciência sobre o tempo que é vivido. A existência de uma consciência de uma classe, que já existe “objetivamente”, está relacionada com “[...] uma classe que existe como sujeito histórico ativo e autoconsciente em oposição às outras classes” (WOOD, 2011, p. 75).

sociedade como uma totalidade social, por estabelecer antagonicamente as condições de vida dos seres humanos, em que sua condição sistêmica e dominante, sem pedir permissão, adentra todos os tempos, espaços e relações vivenciadas pelos seres humanos.

Tal processo faz parte da totalidade social, entendida como “[...] um complexo composto por partes dinamicamente interativas que determinam umas às outras de maneira recíproca, e em todas as direções, por meio de sua ‘imbricação que se imbrica’” (MÉSZÁROS, 2011, p. 24). Sob essa dinâmica os sujeitos se comunicam, se educam e trabalham, se inter-relacionam mutuamente produzindo suas existências como indivíduos humanos, mediados pela linguagem.

Partindo dessas premissas o trabalho intelectual está imbuído da compreensão e transformação da realidade social que é atravessada pela produção material da vida em sociedade. Nesse movimento o trabalho e a educação estão visceralmente imbricados às dimensões, também, da economia, da cultura, da natureza, dentre outras dimensões necessárias à sobrevivência dos seres humanos. Estes precisam, primeiramente, transformar a natureza para satisfazer suas necessidades básicas relativas à alimentação e à vestimenta, por exemplo. Todavia, o gênero humano se constitui à medida que os seres, ao ter suas necessidades básicas supridas, entram em relações com outros sujeitos e com a natureza, produzindo educação e trabalho⁶⁶.

Há de se considerar que o trabalho intelectual diz respeito à apreensão desse movimento real da sociedade como uma totalidade, um “[...] sistema de relações articuladas [...] complexo de complexos [...]” (HUNGARO, 2014, p. 75). Nesse viés os processos sociais mais abrangentes de produção da sociedade se ligam aos processos educacionais na totalidade da sociedade que passa por movimentos metabólicos, os quais se processam no tempo e no espaço entre os sujeitos que constituem a humanidade. A atual conjuntura aparece impactada pela incorrigível lógica hegemônica de um sistema global no processo de reprodução da sociedade. Compreender de modo crítico as contradições como movimentos que se processam na sociedade se manifestando na realidade do tempo no presente. Esse parece ser um desafio para os homens e mulheres que almejam transformações nesse mundo, concebendo o *presente como*

⁶⁶ “O trabalho é a objetivação elementar da qual puderam se desenvolver outras formas de objetivação, tais como: a arte, a ciência e a fala articulada. Essas objetivações se tornaram formas de ser autônomas em relação ao trabalho, porém essa autonomia não nega o fato de que o trabalho é a base fundante dessas objetivações. Em outras palavras, o trabalho é a práxis fundante do ser social, mas não é a única forma de práxis humana. [...] Nessas circunstâncias, impostas pela ordem burguesa, certas objetivações adquirem um caráter tão alienado que a ‘criatura’ ganha tanta autonomia de seu ‘criador’ que passa a oprimi-lo. Em outras palavras, nessas circunstâncias históricas, o trabalho não se apresenta como uma objetivação criativa, mas como alienação – como trabalho alienado” (HUNGARO, 2014, p. 46-47).

um estado temporal oportuno da ação, em que compreender e explicar a realidade não basta, é preciso transformá-la (MARX, 2008; 2017). Faz-se necessário agir e pensar rumo à desnaturalização de ilusões arraigadas na materialidade e na consciência dos seres humanos que encontram-se controlados pelo capital, historicamente, em processos de estranhamento e alienação, opressão e exploração dos tempos e das energias de vida humana.

Retoma-se a concepção de sociedade apresentada por Ciavatta (2015, p. 17) ao discutir sobre a questão do trabalho docente e da pesquisa em educação, pela qual a autora define que: “Sociedades não são meros agregados ou justaposições de indivíduos, são totalidades sociais organizadas e orgânicas em torno de certas ideias, valores e projetos”. No entanto, percebe-se uma diversificação de termos complementares à palavra sociedade. São discursos provenientes de diferentes concepções de mundo, os quais proferem expressões do tipo “[...] sociedade do conhecimento, sociedade da informação, sociedades industrializadas, sociedades modernas [...]” (CIAVATTA, 2015, p. 17). Enfim, tal multiplicidade de expressões parecem fragmentar a compreensão sobre a totalidade social de modo não correspondente a sua historicidade, considerando os movimentos de classes, as lutas que se constituem nesse processo, as relações e formas de trabalho realizados pelos seres humanos na produção material da existência da humanidade.

Considerando esses apontamentos prévios sobre a concepção de ser humano e sociedade pertinente à abordagem teórico-metodológica que orientou o presente estudo, o tópico a seguir, inicialmente, objetiva um adensamento sobre o MHD como orientação na jornada feita durante a pesquisa de Doutorado. Na sequência se tem a exposição sobre os procedimentos realizados no processo de produção, análise e sistematização dos dados.

4.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PRODUÇÃO, ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA DE DOUTORADO

Compreende-se o ser humano como o próprio pintor que humanamente inscreve sua marca social-histórica na tela do tempo, porém, diferentemente do que se lembra de uma tela de pintura, o tempo, antes da apreensão do pensamento dos sujeitos, não se limita aos limites das bordas. Na relação dos seres humanos, entre si e com a natureza, o fenômeno temporal assume diversos e diferentes contornos. Podem significar pinceladas feitas em múltiplas temporalidades da dinâmica social, caracterizando a produção das memórias socialmente. Assim, as ações dos sujeitos na dinâmica do tempo não o mantêm estático, nem único e absoluto; pelo contrário, o tempo pode ser compreendido como uma tela infinita e movediça no

universo. São os seres humanos no conjunto da formação social que o colocam em condições limitadoras e fixas.

A seguir, consta uma figura produzida a partir de uma sequência de recortes da obra “A persistência da memória”, de Dalí (1931), com a finalidade de ilustrar tais ideias.

Figura 5 - Recortes sobre o tempo escorregadio a partir das deformações de relógios e de uma face humana em “A persistência da memória”, de Dalí (1931).



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da concepção do MHD, fundamentado em Kosik (1976), as imagens da Figura 5 parecem evidenciar o “*détour*”, realizado por Dalí (1931). Um termo de origem francesa que, para o referido autor, na obra “Dialética do concreto”, significa um movimento de *desvio* em relação à compreensão dos fenômenos, uma vez que “[...] a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem” (KOSIK, 1976, p. 09). Desse modo, entende-se que os marcadores de tempo são ilustrados diferentemente da representação habitual de um relógio, considerando o movimento o qual se refere à seguinte premissa: “[...] o indivíduo em ‘situação’ cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade” (KOSIK, 1976, p. 10). Os sujeitos criam suas representações pseudoconcretas (KOSIK, 1976) do mundo e estabelecem intercâmbios com o ambiente. Tais processos constituem um sistema dialético de noções captadas e fixadas por meio da atividade do pensamento, sendo possível, através da linguagem, materializar concepções (VIGOTSKI, 2009; FERREIRA, 2020)⁶⁷.

⁶⁷ “A linguagem, organizada sob a forma de discurso, materializa os sentidos produzidos pelo sujeito em relação ao social, a si como ser social, é, portanto, um trabalho e, como tal, produz. Vale dizer: um discurso é material porque é composto de linguagem e esta, de caráter histórico, é produção humana com a qual é organizado o social e, portanto, é trabalho, elemento pelo qual os humanos se produzem humanos. A linguagem não é o discurso, este

Assim como o exemplo dos relógios que marcam a passagem do tempo nas suas formas características convencionais, as pessoas, por vezes, são vistas apenas sob a lente do imediato a qual contempla a realidade temporal do presente. Ambos analisados, sem a apreensão das múltiplas relações e movimentos que os envolvem nos espaços em que se encontram, correm o risco de permanecerem como abstrações inócuas ou alinhadas a determinadas perspectivas teóricas não historicizantes e/ou acríicas. Pode-se pensar, a partir desses exemplos, como representativos do que Kosik (1976) denomina de *pseudoconcreticidade*, a qual demanda de rupturas no real a partir da denúncia de suas contradições. Em relação a esse conceito o autor se refere a uma forma imediata de como os sujeitos podem conceber os fenômenos relacionados aos ambientes e relações sociais concretas a partir do que não apenas aparentam ser. Sobre “O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição”, o autor considera:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos da consciência, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 11).

As pontuações mencionadas na citação anterior são contundentes em relação aos movimentos contraditórios com os quais os sujeitos estão implicados, a partir do conjunto de relações sociais em que historicamente se inserem. Essas relações aparecem no mundo mediadas por processos representados pela mercadoria e pelo dinheiro, por exemplo. Nesse sentido, Kosik (1976) complementa os argumentos anteriores afirmando que: “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido” (KOSIK, 1976, p. 11). Esse duplo sentido pode ser compreendido na totalidade a partir das categorias dialéticas da *contradição* e da *mediação*, uma vez que estas podem contribuir com a análise dos movimentos entre os sujeitos e o mundo, em processos de recíprocas afirmação e negação, as quais se manifestam como a essência dos fenômenos estabelecidos na práxis cotidiana dos sujeitos na totalidade social.

Para o estudo das questões relacionadas ao tempo, a abordagem do MHD parece apontar possibilidades de se contrapor às concepções temporais fixadas objetivamente a partir, por exemplo, apenas das perspectivas da Física ou da Economia. Os aspectos referentes à dimensão

se compõe por ela, de modo político, pois é escolha, limite, possibilidade e coaduna-se com a posição social dos sujeitos” (FERREIRA, 2020, p. 16).

temporal se expressaram no decorrer do estudo, dinamicamente, em uma categoria fundamental para a compreensão da produção e das relações estabelecidas pelos(as) pedagogos(as) no IFFar, em uma realidade que abrange o tempo de trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica no contexto da sociedade capitalista. A compreensão dos movimentos e das mediações que se estabelecem no decorrer do tempo vivido configuraram o objeto de estudo pelo qual se buscou apreender os processos de trabalho desses profissionais da educação. Do mesmo modo, o tempo de realização dos estudos de Doutorado também possibilitaram discursivizar sobre a produção da pesquisa e seus resultados no texto deste relatório de pesquisa.

Destaca-se que esses sujeitos, na pesquisa, receberam nomes fictícios e como alternativa ao uso de letras ou números, como, por exemplo, “Pedagogo(a) A ou Pedagogo 1”, optou-se por nomear cada pessoa com o nome de uma escritora literária conhecida. Tal escolha se fez por questões particulares da pesquisadora, dentre as quais estão: a) para que os sujeitos não fossem identificados por gênero; b) por significar representatividade, considerando que, dentre os interlocutores(as), a maioria são mulheres, tendo uma quantidade mínima representando homens na participação do estudo, garantindo, assim, maior sigilo na pesquisa; c) também, em relação aos aspectos a e b, considera-se a relevância dos estudos que abordam sobre a *feminilização do magistério*.

Encontra-se nos argumentos anteriores pistas teórico-metodológicas que orientam e desafiam a compreender e formular concepções sobre o movimento dialético **do tempo de trabalho e o trabalho no tempo** a partir dos dados produzidos no campo empírico da pesquisa de Doutorado durante as interlocuções realizadas com os(as) pedagogos(as). Sobre os sujeitos interlocutores parece interessante a seguinte citação de Ciavatta (2009, p. 126):

Deles, temos “vestígios” de suas ações e de seu pensamento, documentos escritos e registros orais, entrevistas, fotografias. Eles são os interlocutores de uma época: os donos do capital, os empresários; os técnicos, seus intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais; os representantes de Estado, os políticos e os partidos; os trabalhadores e suas entidades de classe; os professores e as escolas.

Considerando as interlocuções realizadas foi relevante para as análises e para a sistematização dos dados a compreensão das dinâmicas que se configuram na realidade do IFFar, instituição constituída de objetos, documentos, espaços e indivíduos em constantes relações de produções diversas. A trama desses elementos em movimento, simbolicamente, pode ser analisada como os relógios escorregadios ilustrados na Figura 5. Vale destacar que a obra de Dalí (1931) decorre do movimento artístico surrealista que influenciou a materialização de suas ideias em um *tempo imaginário* (HAWKING, 2015) em que a arte é realizada por meio

do trabalho. Na acepção marxiana do termo trabalho o processo de produção da arte se expressa em rica e completa atividade humana, humanizante, livre e criadora (CIAVATTA, 2009).

No entanto, houve necessidade, neste estudo de Doutorado, de perquirir possibilidades de compreensão crítica e conceituação da dinâmica dialéticas imanentes ao fenômeno estudado⁶⁸, uma vez que: “Seu elemento próprio é o duplo sentido, porque o fenômeno indica a essência, mas também esconde. A essência, que não se dá imediatamente à compreensão, é imediata ao fenômeno” (CIAVATTA, 2009, p. 143). Fundamentada no pensamento de Kosik (1976), autor mencionado anteriormente, Ciavatta (2009, p. 143) segue, explicando: “[...] conhecer um objeto é revelar sua estrutura social. Essa é a via de construção do conceito de objeto”. Ressalta-se a dimensão da aparente fluidez o tempo que escorre simultaneamente pelos objetos, espaços e indivíduos em movimento; está relacionado à propriedade dinâmica e de mutabilidade, conforme mencionado anteriormente.

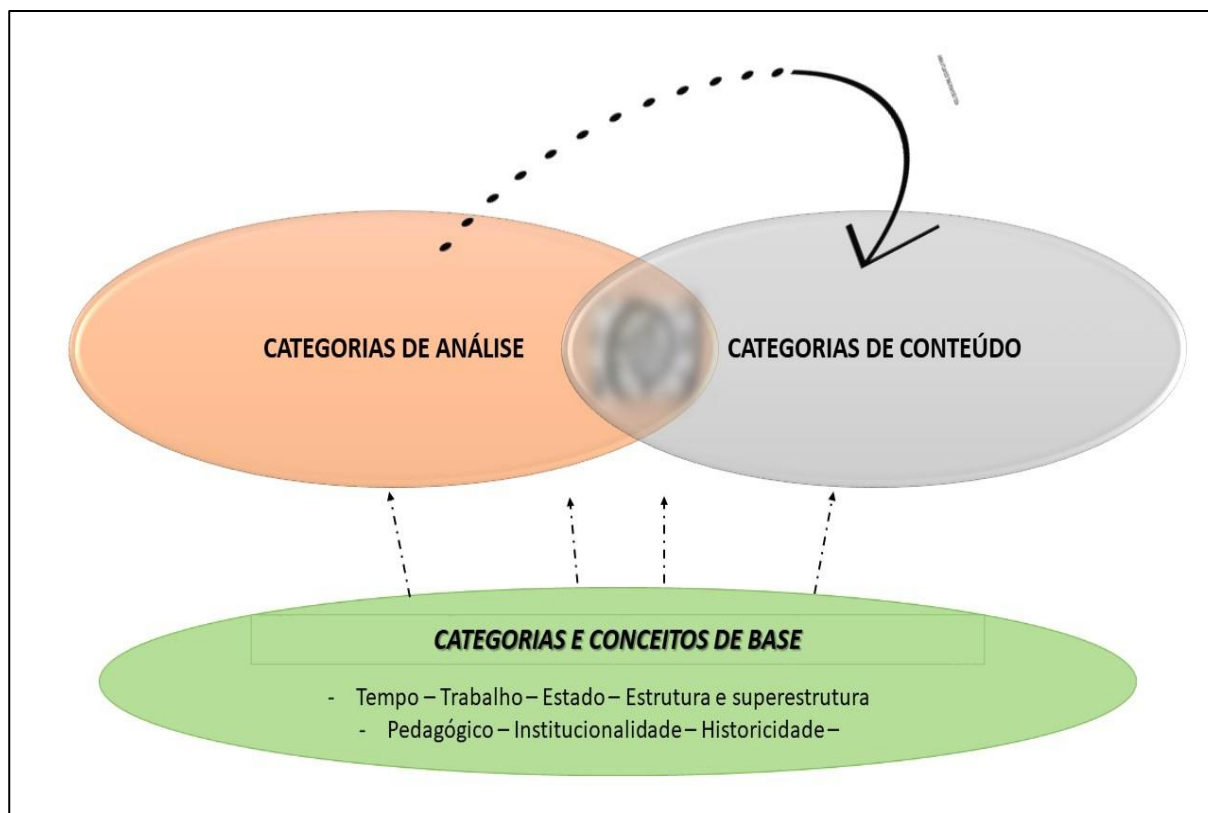
Entretanto, em um primeiro momento de imersão no campo empírico, durante a realização da pesquisa em oito *campi* e na Reitoria do IFFar, foi possível, no decorrer da vivência e dos registros delas, perceber que os tempos e o trabalho se processam de modo a contemplar de semelhanças e diferenças, alternâncias, sincronias e diacronias as quais podem se evidenciar a dinâmica da Instituição. Diante do suposto, foram elaborados, inicialmente, **aspectos organizativos para a produção e análise dialética dos dados, os quais constam neste relatório de pesquisa de Doutorado como *categorias de análise* que permitiram apreender o Plano jurídico-administrativo⁶⁹ e da práxis dos sujeitos. Destaca-se que estas categorias de análise operaram na apreensão das *categorias de conteúdo* do estudo sobre os movimentos e mediações que se manifestam individual e coletivamente no tempo de trabalho pedagógico dos(as) pedagogos(as) do IFFar.**

⁶⁸ “Ao contrário da obra de arte, aqui não há edifício terminado e por terminar; tanto e mais resultados que os resultados, importa o trabalho da reflexão e talvez seja sobretudo isto que um autor pode oferecer, se é que ele pode oferecer alguma coisa. A apresentação do resultado como totalidade de sistemática e burilada, o que na verdade ele nunca é; ou mesmo do processo de construção – como é tão frequentemente o caso, pedagógica mas falaciosamente, de tantas obras filosóficas – sob forma de processo lógico ordenado e controlado, só reforça o leitor a ilusão nefasta para a qual ele, como todos nós, já tende naturalmente, de que o edifício foi construído para ele, como para todos nós, já tende naturalmente, de que o edifício foi construído para ele doravante basta habitá-lo se assim lhe apraz. Construir catedrais ou compor sinfonias não é pensar. A sinfonia, se existe sinfonia, deve o leitor criá-la em seus próprios ouvidos” (CASTORIADIS, 1982, p. 12).

⁶⁹ Está ligada à dimensão jurídica-administrativa as determinações cronológicas pelas quais a produção dos sujeitos é regulada. Como metáfora da dimensão cronológica se pode considerar os relógios e a face humana ilustrados na Figura 5 os quais assumem formas flácidas, escorregadias, mutáveis à medida que o tempo parece transcorrer sobre eles, também em inter-relação com os efeitos da natureza. Esse sentido atribuído ao tempo parece ser uma maneira interessante de repensar as concepções temporais desenvolvidas objetivamente as quais aparecem determinadas e determinantes do sistema de produção capitalista na sociedade. Estas fazem com que os sujeitos tenham percepções sobre o tempo imediatas ao senso comum, vivendo distorções a partir da aceleração e da reificação de tempo ideologicamente difundido nos processos alienantes da hegemonia capitalista.

A seguir consta a Figura 6, ilustrando a lógica imanente ao esquema de categorias de análise e conteúdo relativas ao objeto de pesquisa de Doutorado, bem como o destaque dos conceitos centrais que se encontram na base de tais categorias.

Figura 6 - Esquema das categorias no estudo de Doutorado



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O transcurso realizado na pesquisa com os(as) pedagogos(as) nas unidades do IFFar, a partir da fundamentação no MHD, expressa-se sob o desafio de expor o modo como o percurso de pesquisa foi produzido no intervalo de um tempo de estudo que representa um trabalho intelectual resultante de uma práxis de pesquisa. Esta entendida como uma categoria e um conceito no campo dos estudos marxistas que significa ação consciente que, ao se realizar no tempo, promove mudanças e alterações na realidade dos sujeitos, possibilitando transcender a realidade imediata – pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). A partir da percepção da realidade vivenciada pelos pedagogos como trabalhadores da educação nos tempos vividos e na realização do trabalho no IFFar, as categorias sob a perspectiva da dialética possibilitam

evidenciar formas de manifestações que negam o modo como o fenômeno se apresenta para a práxis destes indivíduos⁷⁰.

O processo de estudo representou um tempo pedagógico de autoquestionamento constante sobre o contexto estudado, de subsequentes modificações no modo de pensar, de comunicar, de agir na realidade, sob o esforço de que a teoria estivesse em articulação recíproca e contínua com as atividades da pesquisa de Doutorado. Teorias estas relacionadas tanto ao MHD quanto aos estudos da Pedagogia no campo da educação, justo por considerar que se produz e se retroalimenta na práxis dos trabalhadores da educação. A produção teórico-metodológica e epistemológica da Pedagogia orienta e é orientada pelo próprio processo de trabalho, qualitativamente pedagógico, pensado e produzido pelos trabalhadores-pesquisadores da educação no contexto em que se inserem.

Mills (1975, p. 240), na obra “A imaginação sociológica”, apresenta como um apêndice o texto “Do artesanato intelectual” que se refere ao ato de pensar do seguinte modo:

Pensar é lutar para impor ordem, e ao mesmo tempo abarcar o maior número possível de aspectos. Não devemos parar de pensar demasiado cedo – ou deixaremos de conhecer tudo o que devemos. Não podemos permitir que continue para sempre, ou nós explodiremos. É esse dilema, creio, que torna reflexão, nas raras ocasiões em que é mais ou menos bem sucedida, a empresa mais apaixonante de que o ser humano é capaz.

Nessa perspectiva é possível anunciar que a fusão entre a vida e o trabalho, a partir da dimensão profissional, as paixões, os dilemas, as indignações com a desumanidade da sociedade, alimentaram desejos e forças para não desistir cedo demais e não explodir. Houve preocupação com o processo de sistematização do pensamento para não correr o risco de se perder no tempo em um mundo de relações e existência fetichizadas, *coisificadas*. O processo de sistematização do conhecimento e produção teórica em educação, considerando a perspectiva do MHD, corresponde a um modo de apreender os processos educativos na totalidade da dinâmica social, política e econômica da sociedade, como expressões da realidade, logo, como *síntese de múltiplos movimentos*. Hungaro (2014, p. 72) ressalta que o princípio do conhecimento teórico é “[...] buscar determinações, é identificar as relações entre essas determinações (mediação), é ultrapassar o imediatismo, é elevar-se do abstrato ao concreto

⁷⁰ Sobre a práxis, Konder (2009), autor de relevante referência no campo da dialética materialista histórica, na obra “O futuro da filosofia da práxis”, afirma que essa “[...] é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (KONDER, 2009, p. 123).

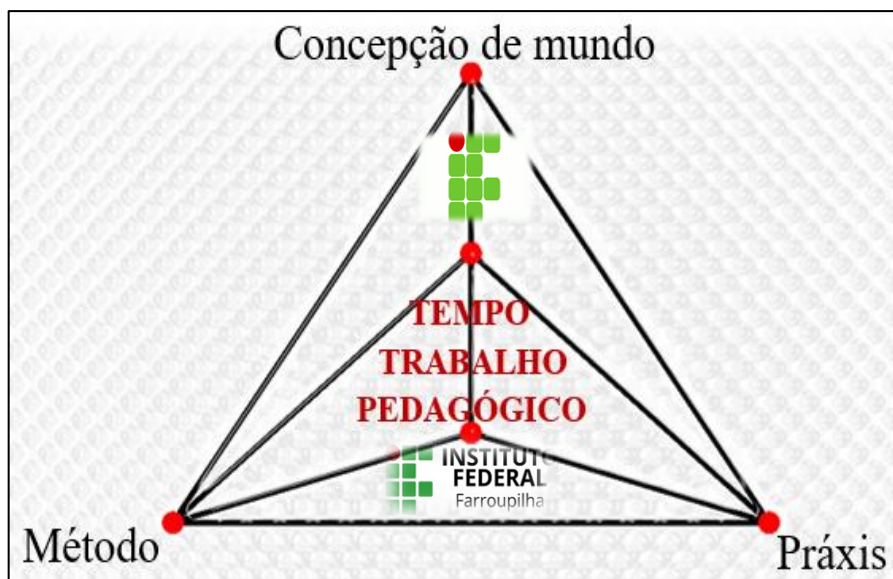
(síntese de muitas determinações)”. Nesse trecho o autor parece apresentar um diálogo com o seguinte argumento marxiano:

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações mais simples. Chegando a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 2008, p. 258).

O trecho é elucidativo da perspectiva dialética estudada no decorrer dos quatro anos do Curso de Doutorado em Educação que ocorreram, também, em interlocução com o Grupo Kairós, conforme já tratado em subtítulo do capítulo anterior. É primordial o aprofundamento das compreensões que indicam do MHD como uma possibilidade de *triangulação* entre uma concepção de mundo, um método e a práxis dos sujeitos na realização da pesquisa científica no tempo histórico. Nesse sentido, o trecho de Marx (2008), mencionado anteriormente, escrito na obra “Introdução à contribuição à crítica da economia política”, publicada no início do século XIX, parece significativo em relação ao referido movimento de *triangulação*. O autor explicita aspectos pertinentes a um modo de compreender o mundo ao considerar a ideia sobre a população, destacando a existência de classes, de trabalho assalariado, de dinheiro, de preço. No entanto, Marx (2008) parece deixar implícita a necessidade de um método para analisar e elaborar conceitualmente o fenômeno da população. Assim, entende-se que na referida citação está demonstrado o movimento teórico-metodológico empreendido na apreensão de tal fenômeno, compreendido como uma “[...] rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 158).

Desse modo, é possível considerar que no movimento de *triangulação* está implicado um processo de *dialeitização* entre dados que evidenciam os múltiplos movimentos e mediações existentes no fenômeno estudado, os quais buscaram ser evidenciados no processo de pesquisa e no seu modo de exposição. No intuito de ilustrar os aspectos centrais que compõem o objeto de pesquisa de Doutorado, nesse movimento de *triangulação*, apresenta-se a imagem a seguir:

Figura 7 - Ilustração da triangulação orientada pelo MHD no estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

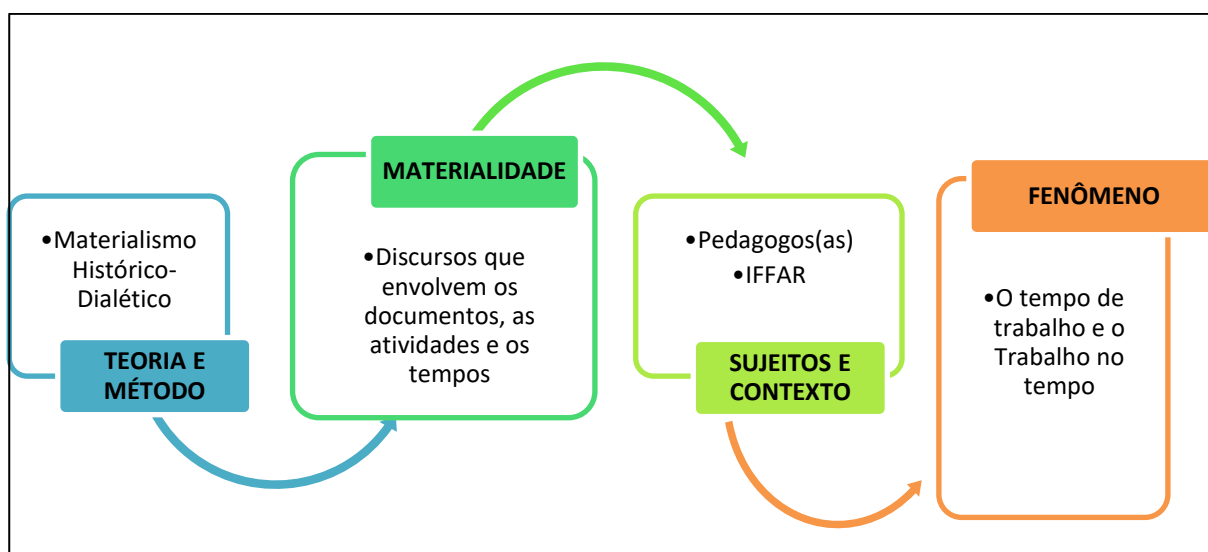
Considerando as três dimensões expressas na Figura 7 se entende que a concepção de mundo está relacionada à dinâmica real da sociedade em acordo com a realidade em cada período histórico. Na sociedade, estruturada a partir do sistema capitalista, a mercadoria constitui-se como tônica fundamental, sendo forjado um Estado como forma de poder organizado e regulador dos interesses em relação ao tempo e ao trabalho produzido pelos sujeitos, historicamente, na sociedade. Percebe-se, a partir de tal argumento, a necessidade de desnaturalização de ideias enraizadas como verdades na sociedade, estas relacionadas aos motivos e interesses correspondentes ao poder hegemônico representativo do capital. Buscou-se desenvolver, sob a perspectiva da dialética, um processo de produção de análise e interpretação dos dados produzidos no campo empírico de maneira que evidenciasse formas discursivas de explicação da realidade de pedagogos(as) que vivem na condição de trabalhadores da educação.

Pode-se considerar que, no contexto a que se refere o parágrafo anterior, inserem-se os processos educativos relativos à efetivação das políticas públicas no âmbito da EPT⁷¹,

⁷¹ Conforme o estudo documental realizado, a EPT no Brasil, atualmente, compreende processos educativos os quais podem representar uma ampliação da escolarização brasileira, uma vez que compete aos Institutos Federais a oferta de cursos de qualificação profissional de nível fundamental, cursos técnicos de nível médio, cursos de nível superior e pós-graduação. Assim, estabelecem-se nesse contexto político-educacional condições complexas e particularidades específicas para que a produção tecnológica e científica se realize. Nesse sentido, a produção de educação, ciência e tecnologia parece representar na sociedade necessidades pautadas por interesses correspondentes à concepções de mundo, “[...] interesses e valores movem ações humanas” (CIAVATTA, 2015, p. 21), desse modo, não existe nessa alçada nem neutralidade, nem objetividade absoluta.

considerando sua historicidade na escolarização brasileira e suas implicações com as demandas hegemônicas. Diante do exposto, segue uma ilustração com o esquema sobre a dinâmica organizativa deste estudo de Doutorado, relacionando teoria e método, materialidade, sujeitos e contexto na caracterização do estudo.

Figura 8 - Perspectiva organizativa do estudo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A *representação* teórica-conceitual do objeto de estudo foi produzida na tentativa de ruptura com o véu da percepção imediata e superficial de discursos que circundam a realidade. Entende-se que tal *representação* sobre o fenômeno estudado se expressa discursivamente sobre os movimentos internos que se ocultam e as mediações que se estabelecem entre as dimensões do tempo, do trabalho e do aspecto pedagógico da produção cotidiana dos pedagogos(as) no contexto institucional em que trabalham, o qual se refere à Educação Profissional e Tecnológica. Compreende-se que a perspectiva do MHD possibilita, na pesquisa, coadunar sujeitos e objeto na produção de um discurso a partir da materialidade em que se processa a práxis dos sujeitos. Todavia, é nessa materialidade que estão contempladas as contradições entre as relações de dominação capitalista e os movimentos de produção de uma consciência que possibilite aos seres humanos se contraporem a tal dominação no mundo.

Nesse sentido, a citação de Ferreira, Cezar e Machado (2020) evidencia, sob a perspectiva dialética, o entendimento sobre o discurso que, como forma de linguagem, é materialidade:

Tal perspectiva teórica implica compreender as múltiplas relações que constituem a linguagem dos sujeitos como materialidade, nos movimentos que partem das dimensões: (i) individual-individual; (ii) individual-coletivo; e (iii) coletivo como síntese do individual [...] Esta consideração parte do pressuposto teórico-metodológico orientado pela crença de que a linguagem, sob a forma de discurso, é entendida como a própria materialidade da consciência dos sujeitos, produzida histórica e socialmente (FERREIRA; CEZAR; MACHADO, 2020, p. 06).

A citação anterior se refere ao argumento presente em um texto sobre Grupos de Interlocução, descrito e pensado como uma possibilidade dialética de técnica de pesquisa em educação. As autoras defendem a técnica como movimento possível de produção, análise e sistematização dialética dos dados, o qual acontece em um momento de encontro complementar às etapas anteriores das pesquisas. Esses encontros reúnem o coletivo dos sujeitos participantes das pesquisas e os pesquisadores, para juntos rediscutirem as análises produzidas pelos pesquisadores individualmente. Considera-se, desse modo, que a produção, a análise e a sistematização dos dados desta pesquisa de Doutorado estiveram subsidiadas, também, pelos aspectos teórico-metodológicos discutidos a partir da técnica de Grupo de interlocução, ainda que não tenha sido possível a sua realização⁷².

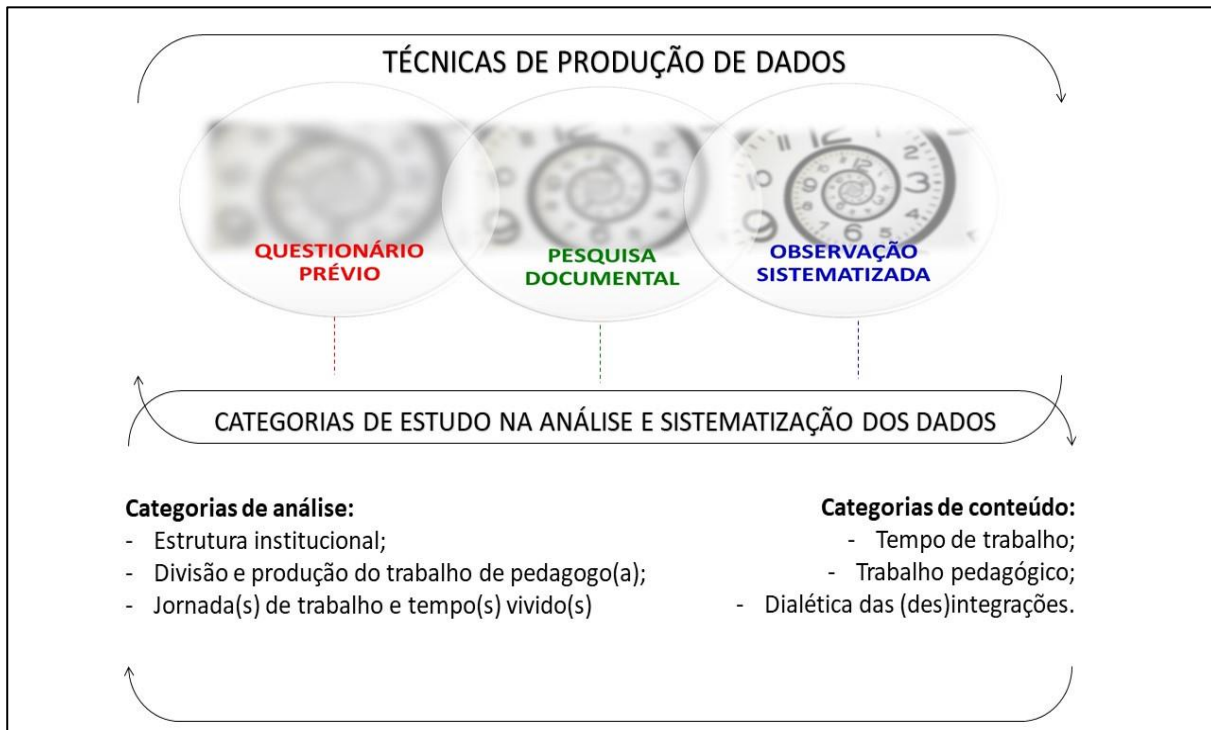
Os procedimentos propostos aconteceram processualmente e, a partir de cada etapa realizada, os dados eram produzidos e analisados previamente para, então, proceder para a etapa posterior, as quais foram: a) questionário prévio; b) pesquisa documental; e c) observação sistematizada. As referidas técnicas de pesquisa estão no próximo tópico deste capítulo, que tratará da exposição de como ocorreu a realização de cada etapa da produção de dados.

4.2 ETAPAS DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na ilustração da Figura 9 estão listadas articuladamente as técnicas de produção de dados na sequência de como ocorreu o processo de análise de seus resultados obtidos no contexto das interlocuções da pesquisa de Doutorado no Instituto Federal Farroupilha.

⁷² Destaca-se que constava no projeto de pesquisa de Doutorado qualificado a realização do Grupo de Interlocução. Este não foi realizado por motivos circunstanciais decorrentes da pandemia vivida no período previsto de realização. Entendeu-se que as pessoas que participaram das etapas anteriores viviam o isolamento social, no qual passaram a elaborar e organizar outras formas de realização do trabalho no contexto de suas casas, em meio à vida doméstica e relações familiares. Assim, na atualidade em que se finalizou a pesquisa, os trabalhadores da educação pública federal têm produzido o que se denomina por *trabalho remoto*, o qual se produz no tempo e espaço das casas/lares dos sujeitos, sob determinações institucionais.

Figura 9 - Ilustração do movimento de produção dos dados para análise e sistematização das categorias de estudo (análise e conteúdo) de Doutorado



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Reafirma-se que as categorias de estudo na realização das análises e sistematização dos dados tiveram como base central a fundamentação do campo teórico-metodológico do MHD, conforme listadas na Figura 7 e 8 e abordadas no capítulo terceiro. Nesse processo, técnicas ilustradas na Figura 9 ocorreram por meio de processos planejados, produzidos, registrados e analisados dialeticamente em que, primeiramente, houve a seleção e organização dos dados nas categorias de análise para proceder as sistematizações dos resultados produzidos. Tais sistematizações foram expressas nas categorias de conteúdo que objetivaram a argumentação explicativa do objeto de estudo. Por meio do movimento apresentado se formulou a hipótese de que **o tempo de trabalho dos(as) pedagogos(as) no IFFar pode estar ou não em relação de contradição com o trabalho pedagógico e vice-versa, a partir de movimentos em processos dialéticos de (des)integração que abrangem os sujeitos, o tempo e o pedagógico.**

O questionário prévio realizado no ano de 2018 e a fase da pesquisa documental inicial na mesma época possibilitaram um *estudo exploratório* sobre os sujeitos no contexto do qual fazem parte e como estes se referem às questões relativas ao tempo de trabalho e ao trabalho pedagógico. Seguindo, a pesquisa documental que intermediou a etapa anterior e,

posteriormente, a observação sistematizada possibilitaram, por meio das fontes documentais, a elaboração de uma análise prévia que remetia aos movimentos da institucionalidade do tempo e do trabalho dos pedagogos(as) sob dimensões históricas e das políticas educacionais. Durante as duas etapas ocorria a preparação para a observação sistematizada em relação ao vivido, a partir de períodos em que as atividades de trabalho dos sujeitos aconteciam nas unidades do IFFar. Encerrada a realização das três técnicas, os dados foram reunidos na totalidade e submetidos a um processo de dialetização em que, na análise produzida a partir de cada etapa, foram submetidas a articulações, contrastes, inter-relações que evidenciassem a apreensão dos aspectos referentes à institucionalidade e às vivências concretas dos sujeitos durante as observações. Tal processo resultou em uma compreensão sobre as dimensões objetivas e subjetivas a partir dos movimentos e mediações do tempo no trabalho e do trabalho no tempo de pedagogos(as) do/no IFFar.

4.2.1 Questionário prévio

Como o próprio nome da técnica anuncia essa etapa foi realizada previamente à pesquisa documental e à observação sistematizada. A realização de tal questionário teve por objetivo conhecer, de modo geral, os sujeitos que seriam os(as) interlocutores(as) no estudo. Nesse sentido, no ano de 2018, foram encaminhados aos(as) pedagogos(as) do IFFar a apresentação da pesquisa, o convite para participação do estudo e em anexo um formulário eletrônico, realizado por meio da ferramenta *Google drive*, que, após ser preenchido, deveria ser retornado para a pesquisadora via e-mail. Tal e-mail foi elaborado contendo questões semiestruturadas, aspectos relacionados à gênero, idades, vínculo institucional, processos formativos de graduação e pós-graduação, aspectos gerais sobre a jornada de trabalho e atividades realizadas nas unidades do Instituto Federal Farroupilha, nas quais estavam inseridos naquele momento.

Até o período de realização do questionário prévio, no ano de 2018, sabia-se da existência de 40 sujeitos que, potencialmente, poderiam participar como interlocutores deste estudo de Doutorado. Destaca-se que, a partir desse dado, naquele período, foram realizados contatos via telefone e conversas pessoais para reforçar o convite à participação da pesquisa. Na época foram encaminhados 40 e-mails, conforme descrito no parágrafo anterior. Destes se obteve 19 respostas ao longo de seis meses. Conforme já descrito em nota no segundo capítulo deste relatório de pesquisa, para se conhecer o quantitativo preciso de pedagogos(as) na Instituição, em cargos de Pedagogo(a)/área e Professor(a)/EBTT, foi um processo de sucessivas buscas, iniciadas pela Coordenação Geral de pessoas, vinculada à Reitoria, e nos Projetos

Pedagógicos de Cursos disponibilizados no site institucional. Faz-se necessário mencionar a situação real que se mostrou a partir dos registros da etapa do questionário prévio e detalhados durante a observação sistematizada.

Considerando a aparente imprecisão inicial em relação ao quantitativo de pedagogos(as) na Instituição, por razões de redistribuições, aposentadorias, novos ingressos e afastamentos durante o período de realização do estudo, registraram-se, no início da pesquisa, 44 pedagogos/as, sendo 19 vinculados/as nos cargos de Pedagogo(a)/Área e 24 Pedagogo(a)/Professor EBTT. Dentre estes, havia 43 mulheres e um homem, o que se pode considerar um aspecto importante para este estudo. Ainda que não seja objetivo da pesquisa abordar centralmente a questão de gênero, o contexto de estudo mostra como um fator que confirma o fenômeno da feminilização dos(as) profissionais da Pedagogia. Ora, tratar das questões que relacionam os tempos e o trabalho de pedagogos(as), na condição de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica, também perpassa pelas condições político-sociais da mulher e do homem em relação à divisão social do tempo e do trabalho no contexto contraditório da sociedade de classes, sob a ordem do capital. Considerando a realidade encontrada nesta pesquisa de Doutorado são eminentemente pedagogas mulheres que trabalham no IFFar⁷³.

A tabela a seguir detalha os dados e a situação no processo da pesquisa descrito em parágrafo anterior, considerando a quantidade total de pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha atualmente, a quantidade de afastamentos e o quantitativo de sujeitos que responderam ao questionário prévio e, posteriormente, a participação na observação sistematizada.

⁷³ Durante a observação sistematizada foram recorrentes situações e discursos vinculados às questões da maternidade e da maternagem por parte das próprias interlocutoras, principalmente em relação a como se sentem e suas percepções em relação aos estudantes de Ensino Médio que estão na fase da adolescência. Sobre essa questão, estará abordada no capítulo quinto.

Tabela 1 - Quantitativos de pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha em relação aos participantes do questionário prévio e observação sistematizada

Situação	Quantitativo
1.Total de Pedagogos(as) no IFFar	44
2. Formulários enviados do Questionário prévio	40
2.1 Formulários respondidos	19
3. Número de participantes na observação sistematizada	27
4. Número de pedagogos(as) em afastamentos durante a pesquisa	10

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A Tabela 1 foi elaborada a partir das sistematizações dos registros realizados no decorrer da pesquisa, os quais possibilitaram conhecer o universo dinâmico do coletivo de pedagogos(as) na Instituição. Todavia, somente se conheceu e se pode descrever efetivamente sobre o contexto social real desses sujeitos a partir da imersão no campo empírico durante a realização da observação sistematizada nas unidades do IFFar.

É relevante salientar que as informações disponibilizadas no questionário prévio são parte dos dados da pesquisa e orientaram a elaboração do projeto de Doutorado, qualificado em julho de 2018. Nesse sentido, esta etapa da pesquisa atingiu finalidades relativas à exploração e descrição inicial do fenômeno de estudo, de modo que fosse possível conhecer para descrever sobre os interlocutores a partir de uma amostragem (BABBIE, 1999). Dentre os 19 pedagogos(as) que responderam ao questionário foram 10 vinculados ao cargo de Pedagogo/Área e nove ao cargo de Pedagogo/Professor EBTT, os quais ingressaram a partir do ano de 2008 na Instituição, o que parece estar relacionado à historicidade do próprio Instituto Federal Farroupilha. Nesse sentido, desenvolveu-se a pesquisa documental para conhecer e entender as mediações presentes nesses movimentos, técnica que está relatada no subtítulo seguinte.

4.2.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental foi realizada paralelamente às demais etapas do estudo de Doutorado. Todavia, destaca-se que foi organizada da seguinte maneira: a) seleção, leitura e análise prévia das fontes documentais (leis, decretos, resoluções, planos) e estabelecimento de critérios para pré-análise, de cunho exploratório, objetivando conhecer os principais aspectos

que se relacionavam aos sujeitos e ao contexto institucional; b) revisão e reorganização dos documentos para análise sob a perspectiva da dialética, o que possibilitou a apreensão do Plano jurídico-administrativo em suas sincronias e diacronias, o qual tem relação imediata com as vivências dos(as) pedagogos(as) no tempo real, conforme os registros da observação sistematizada.

Essa etapa foi iniciada ainda no período de elaboração do projeto de pesquisa qualificado, sob a intenção de construir um estudo exploratório da realidade em questão na pesquisa, a partir de documentos oficiais tratados como importantes fontes de pesquisa⁷⁴. Nesse processo preponderaram dois tipos de fontes, a saber: a) documentos externos, relativos às leis relacionadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao processo formativo em Curso de Pedagogia e à institucionalização de cargos e carreiras de pedagogos(as) no serviço público federal; e b) documentos internos que se referem aos regimentos internos relacionados às jornadas de trabalho, às atividades dos pedagogos(as) e à estrutura geral do IFFar.

Destaca-se que os dados produzidos durante a referida técnica foram sistematizados em articulação e complementariedade aos dados oriundos da observação sistematizada realizada no campo empírico no qual se conheceu a materialidade real vivida pelos(as) pedagogos(as) no IFFar. Resultou desse processo a produção de quadros analíticos e esquemas mentais sobre a distribuição dos sujeitos conforme a divisão do trabalho na Instituição, assim, também possibilitou uma apreensão sobre as hierarquias estabelecidas e os processos relacionados às jornadas de trabalho, individual e coletivamente. A seguir consta a exposição sobre a realização da etapa final de produção dos dados.

4.2.3 Observação sistematizada

“Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver não é muito perigoso?”.
(GUIMARÃES ROSA, GRANDE SERTÃO VEREDAS)

Esta etapa do estudo foi desafiadora e implicou em interlocuções significativas, as quais aconteceram em oito unidades do IFFar, tempos e espaços de oportunas convivências. É possível fazer uma analogia com a frase “a gente quer passar um rio a nado, e passa” em relação

⁷⁴ “Em princípio, as fontes de pesquisa são todos os meios de conhecimento, público ou privados. A importância de uma fonte depende do objeto da pesquisa, de sua adequação ao tema em foco [...]” (CIAVATTA, 2009, p. 102).

ao caminho percorrido para ir até cada *campus* em que se realizou a observação sistematizada, pois foram mais de 2 mil quilômetros percorridos em três diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul. O medo, a ansiedade, as preocupações, as dificuldades pessoais e, também, aquelas relacionadas à conjuntura política do Brasil se articulavam com as ideias. Todavia, ousar superar os desafios de produzir os encontros com as pessoas fez *parar em outras bandas do pensamento*, pois foram possíveis reencontros nos lugares que constituem o IFFar.

As viagens para os municípios em que se inserem os *campi* do IFFar se consolidaram como um transcurso que fez “dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou [...]”. Ressalta-se que a técnica de produção de dados da observação sistematizada estava planejada previamente às viagens, com um roteiro prévio para orientação. Neste, havia aspetos a serem observados e registrados em um Caderno de Campo. Tal Caderno foi construído na imersão em cada unidade da Instituição, sendo necessárias adaptações do próprio roteiro da observação, considerando as distâncias a serem percorridas e as interlocuções produzidas com os sujeitos ao ver e olhar, ao sentir e pensar sobre a realidade. Uma vez que

Olhar, ver e pensar são ações intrínseca e historicamente inseparáveis. [...] A memória é o olhar da vida, e o esquecimento é a opacidade, a morte. [...] A linguagem cotidiana expressa a compreensão pelo olhar, os modos de ser, as relações (CIAVATTA, 2009, p. 115).

Entende-se que esse movimento confere um aspecto pedagógico ao trabalho de pesquisa, pois o movimento de ida do individual para o social esteve sob orientação teórico-metodológica do MHD. A produção da análise de dados esteve articulada a sucessivas socializações das pressuposições sobre o objeto estudado com as pessoas durante o próprio processo da pesquisa. No Caderno de Campo se teve o registro da memória sobre a pesquisa, o que evidenciou a memória dos próprios sujeitos sobre suas historicidades, à medida que, por exemplo, falavam sobre: como conduzem o tempo de trabalho em suas vidas, suas trajetórias históricas na Instituição, as relações vividas no local e na perspectiva do todo do IFFar. Nessa linguagem do trabalho cotidiano dos sujeitos a observação sistematizada, como técnica realizada, também evidenciou sobre esquecimentos os quais se expressaram no que não foi falado, mas foi evidenciado por meio do olhar e da escuta dos diferentes tipos de discursos produzidos na estrutura de cada unidade no conjunto da Instituição⁷⁵.

⁷⁵ Os dados estão abordados na exposição das análises nos capítulos cinco.

Em relação a esses tipos de discursos é relevante ressaltar sobre o que se observou dos *lugares* em que os *campi* e Reitoria estão inseridos. No trajeto para cada unidade em que aconteceria a observação sistematizada por vezes não se encontravam placas indicando a localização do IFFar. Era preciso perguntar para os moradores da região onde ficava a instituição, os quais respondiam: “*ah... tu queres ir no IF*”, “*O instituto fica pra lá [...]*”, “*o colégio da universidade?*”, “*vai ter que fazer uma volta para chegar lá [...]*”. Percebeu-se, a partir destas falas, relações de (des)conhecimentos e (não)pertencimentos, ficando explícito como as pessoas criaram maneiras diferentes de se referirem ao IFFar, o que se pensava que poderia estar relacionado com o próprio trabalho realizado pelos sujeitos no *Campus*. Assim, o caminho era feito de expectativas até a chegada em cada pórtico de entrada da Instituição, quando se iniciava o trajeto por dentro dos espaços do IFFar na procura dos(as) pedagogos(as) para o acontecimento dos encontros⁷⁶.

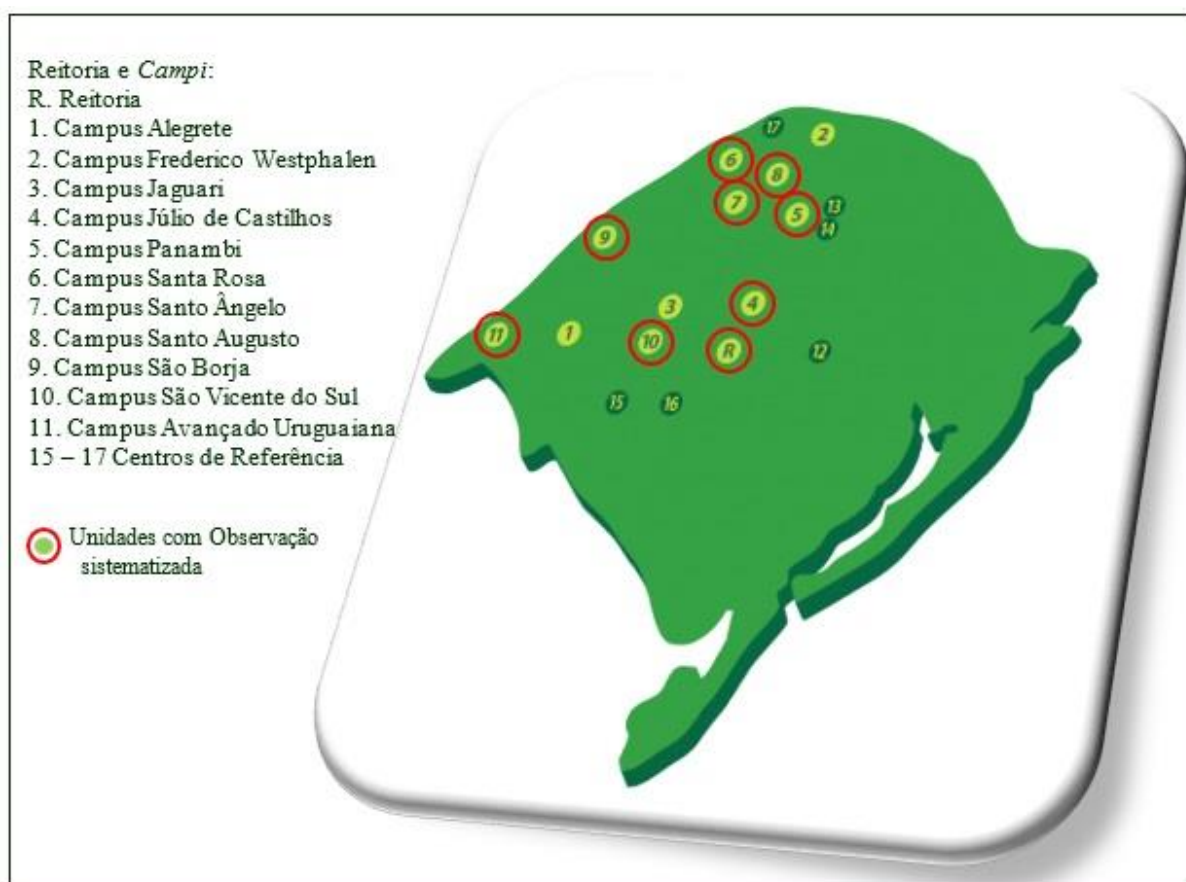
Entende-se como aspecto relevante para a pesquisa todo o processo anterior às viagens, pois foram inúmeros os contatos feitos para que as pessoas aceitassem a presença de *outro* externo no íntimo da realização de seus trabalhos. Quando se explicava que seria realizada uma observação, na forma como estava planejada, percebia-se que as pessoas, em determinadas situações, sentiam-se desconfortáveis, uma vez que teriam que compartilhar um período de suas vivências no IFFar. Também havia situações em que se percebia total receptividade e vontade de que os encontros acontecessem.

Em contraponto, a partir das vivências nas unidades, pontua-se que foram tempos de oportunas relações e produção de linguagem durante a realização da técnica no seu todo. Razão pela qual se optou em denominar tal técnica no singular, portanto, observação sistematizada e não observações sistematizadas, uma vez que pareceu uma alternativa discursiva viável para a exposição da apreensão das temporalidades que se constituem nas vivências dos(as) pedagogos(as) nas unidades da Instituição. Ou seja, ao se referir ao IFFar, quem não o compreende como uma totalidade visualiza e se reporta apenas à parte que conhece. Por exemplo, uma pessoa que conhece ou vive a realidade somente de um *campus* da Instituição não o reconhece como uma instituição que é *multicampi*, a qual possui um sistema estrutural e de funcionamento que se capilariza em uma parte do Estado gaúcho, sob a premissa da realização articulada entre ensino, pesquisa e extensão.

⁷⁶ Ciavatta (2009, p. 101), referenciando o pensamento marxiano, assim pontua: “[...] não são as características de dimensão geográfica mais ou menos abrangente dos dados que garantem cientificidade às análises [...] É a dimensão teórica nas relações sociais, é a problematização do objeto em seu contexto histórico que dará medida de sua apreensão como objeto concreto e totalidade de pensamento”.

Na figura a seguir consta uma ilustração do mapa da distribuição dos nove *campi* do IFFar em diferentes municípios nas regiões de abrangência do Estado do Rio Grande do Sul, com marcações circulares na cor vermelha das unidades em que foi realizada a observação sistematizada.

Figura 10 - Mapa de inserção do IFFar no Estado do RS e Unidades com observação sistematizada



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando a perspectiva argumentativa anteriormente apresentada em relação à ilustração da inserção geográfica do IFFar, conforme a Figura 10, destaca-se que foi necessário pensar a proposição da observação sistematizada como uma parte do trabalho de pesquisa, tendo o desafio de se constituir enquanto práxis, pois se pôs em movimento dimensões humanas na produção intelectual tratando da relação entre educação e trabalho na sociedade capitalista. A produção e a análise dos dados da observação sistematizada aconteceu em articulação com a análise e sistematização dos dados oriundos das demais técnicas realizadas, como já

mencionado nos subtítulos anteriores. Nesse sentido, foi necessário buscar fundamentação e orientação adequadas para proceder a técnica em acordo com a realidade vivida pelos sujeitos como trabalhadores da educação no IFFar. Uma Instituição que contempla unidades geograficamente variadas, mas que em contraponto produzem um trabalho pedagógico em tempos que se diferenciam e se combinam.

Considera-se que a bibliografia encontrada dispõe, teórica e metodologicamente, sobre tipos diferentes de técnicas de observação denotando que permaneceu, por um período, pouco teorizada, estando subsumida a uma tradição relacionada a processos práticos sob dimensões descritivas. Esse entendimento pressupõe a necessidade de articulação com bibliografias com a abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, as quais se referem ao movimento de triangulação já tratado neste capítulo. A compreensão sobre tal movimento foi fundamental para o processo de elaboração à concretização e apreensão analítica dos dados produzidos durante os momentos de observação no IFFar. Estes que se manifestaram a partir dos registros e apreensões teóricas do vivido na realidade em que parte da vida cotidiana dos sujeitos acontece.

Lanksahear e Knobel (2008, p. 185) referem-se a “[...] observações de ‘momentos da vida cotidiana’ registradas, cuidadosamente e sistematicamente, geram relatos ricamente detalhados de situações, raramente obtidos apenas por entrevistas”. Já Jaccoud e Mayer (2012, p. 260), sobre observações diretas, destacam que estas “[...] permitem compreender as diversas escolhas feitas quanto à atitude ou à posição, do pesquisador frente ao objeto [...]”, no contexto em que se produziram conjuntos de fenômenos.

Creswell (2010, p. 214) refere-se à observação qualitativa, em que:

O pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e atividades dos indivíduos nos locais de pesquisa. Nessas anotações de campo, o pesquisador registra de uma maneira não estruturada ou semiestruturada (usando algumas questões anteriores que o investigador quer saber), as atividades no local de pesquisa.

Nessa perspectiva da observação qualitativa o(a) observador(a) pode se envolver como participante na realidade de estudo ou não. Todavia, considera-se que não há possibilidades de o observador não se implicar no tempo, no espaço e nas relações que envolvem o ambiente em que se processa uma observação, uma vez que é um sujeito externo àquela realidade que adentra no tempo e no espaço do lugar, acrescentando o aspecto da interlocução objetivada. Considerando tais apontamentos os autores Jaccoud e Mayer (2012) e Triviños (2012) apresentam orientações semelhantes sobre a preparação prévia para imersão do pesquisador no local de uma observação. A partir desses se compreendeu a importância de ter consciência das

principais características do lugar e dos sujeitos envolvidos no processo, apresentar aos envolvidos as finalidades e objetivos da observação, manter anotações de modo sistematizado sobre o que acontece e o que se repete durante as observações.

Triviños (2012) apresentou, ainda, três contribuições metodológicas as quais se mostraram relevantes para a realização e a exposição da observação sistematizada na pesquisa em educação. Estas estão descritas no modo como foram empreendidas na realidade deste estudo de Doutorado:

a) A amostragem de tempo, possibilitando “[...] construir um quadro das atividades dos sujeitos na escola” (TRIVIÑOS, 2012, p. 153).

b) Realização das anotações de campo sobre “[...] todas observações e reflexos que realizam sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (TRIVIÑOS, 2012, p. 154). Tais anotações, conforme o autor, possuem natureza descritiva (de comportamentos dos sujeitos e do meio físico, das atividades específicas, dos diálogos) e natureza reflexiva, pois denotam o “[...] estado de alerta intelectual” (TRIVIÑOS, 2012, p. 154) do observador (se fazem registros breves).

c) Elaboração do Caderno de Campo, iniciando com informações relacionadas às seguintes questões: nome da Instituição, o título da pesquisa, tipo de observação, assunto observado, quantidade de sujeitos observados, descrição do local e data, hora e duração da observação.

Essas três orientações foram balizadoras para a estruturação dos critérios estabelecidos para os momentos de observação que ocorreram no acompanhamento da jornada de trabalho de pedagogos(as). Destaca-se que a duração de tais momentos aconteceu conforme as características do trabalho e das jornadas realizadas pelos(as) interlocutores(as) em cada unidade do IFFar. Ou seja, o tempo de observação foi mensurado considerando o entendimento de como ocorrem as jornadas de trabalho dos sujeitos⁷⁷. A tabela na sequência detalha como aconteceu a observação sistematizada no tempo e no espaço a partir das durações, distâncias e datas.

⁷⁷ A questão *jornada de trabalho* está trata no capítulo cinco, no modo como está apreendida a partir dos movimentos em seu contexto real, nas particularidades das relações recíprocas estabelecidas. Nesse sentido, não é entendida como sinônimo de tempo de trabalho nem de trabalho produzido, entretanto, está intimamente relacionada, pois é representativa de múltiplas temporalidades que se estabelecem em mediações relativas às dimensões do tempo e do trabalho.

Tabela 2 - Demonstrativo da realização da observação sistematizada no tempo e no espaço da pesquisa de Doutorado

<i>Campus/Reitoria</i>	Distância aproximada de Santa Maria	Duração	Número de Pedagogos/as	Época
São Vicente do Sul	87 km	4 turnos (19 horas)	6	Abril de 2019
Julho de Castilhos	67 km	2 turnos (9 horas)	3	Agosto de 2019
São Borja	293 km	3 turnos (14 horas)	3	Novembro de 2019
Santa Rosa	274 km	3 turnos (14 horas)	4	Fevereiro de 2020
Panambi	180 km	2 turnos (9 horas)	2	
Santo Ângelo	228 km	2 turnos (9 horas)	2	
Santo Augusto	251 km	2 turnos (9 horas)	3	
Reitoria	Sede Santa Maria	3 turnos (14 horas)	5	Março de 2020
Jaguarí	113 km	Período em que ocorreu a pandemia por COVID-19, a qual resultou no isolamento social e cancelamento de todas as atividades presenciais na instituição.		
Alegrete	200 km			

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando o conteúdo da Tabela 2, no período entre abril de 2019 e março de 2020, foram registradas 97 horas de observação sistematizada, distribuídas em 20 turnos de acompanhamento da produção do trabalho nas jornadas de 27 pedagogos(as). Nesse sentido, buscou-se descrever o *tempo de observação* sob a dimensão cronológica do IFFar, considerando as 24 horas indicadas pelo relógio nas quais se distribuem socialmente os dias e as noites. A

partir dessa convenção social e historicamente alinhada às formas de linguagem das mercadorias (BOGO, 2013), a Instituição tem o trabalho escolar dividido e distribuído cronologicamente no que se denominam por três *turnos* diários: manhã, tarde e noite. Cada um dos turnos compreendem uma determinada duração, conforme a legislação educacional brasileira, a qual traduz em forma de política pública a lógica do relógio dominante. Assim, entende-se que um dia contempla os três turnos no IFFar, nos quais podem ou não estar conjugadas as durações da jornada dos(as) trabalhadores(as) da educação e o tempo de escolarização dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O IFFar, nesse contexto temporal marcado pelo relógio, durante a observação sistematizada, tinha a distribuição do tempo institucional nos três turnos com duração de 4 horas cada. Tais horários apresentavam-se do seguinte modo nas unidades observadas: a) a manhã iniciava às 7h45 até às 11h45; b) à tarde, às 13h15, encerrando às 17h15; e c) à noite iniciava às 18h45, finalizando às 22h45. Em contraponto, tem-se o fato de que a Instituição permanecia aberta ininterruptamente durante o horário de início da manhã até o encerramento do turno da noite, mantendo o funcionamento de parte de suas atividades, portanto, com pessoas trabalhando intercaladamente em períodos simultâneos.

A realidade em que os sujeitos trabalham se difere entre os *campi* e a Reitoria no que se refere às temporalidades e trabalhos que são realizados, ainda que ambos estejam em inter-relações e proximidades. Os tempos de trabalho se expressam diariamente nas jornadas de trabalho que se processam, individual e coletivamente, coadunadas a tempos ininterruptos durante o funcionamento diário da Instituição em sua totalidade. Ao se referir a tal funcionamento está sendo considerado o período de tempo diário em que os *campi* e Reitoria mantêm a realização de suas atividades em cada lugar em que se encontra cada Unidade, portanto, os *campi* tendo funcionamento nos turnos da manhã, tarde e noite, enquanto se tem a Reitoria nos turnos da manhã e da tarde.

A observação sistematizada foi realizada a partir de um total de 20 turnos, em 97 horas de acompanhamento dos 27 pedagogos(as) na produção de seus trabalhos nos setores dos quais fazem parte. No caso daqueles(as) que estão vinculados ao cargo de Professor(a)/EBTT se teve a possibilidade de acompanhar períodos relacionados à produção de aulas e atividades ligadas à gestão. Sobre esse tempo totalizado em horas é importante considerar que abrangeu as durações dos intervalos de uma hora entre um turno e outro. O registro desse processo em caderno de campo foi estruturado a partir de cada unidade em que ocorreu a observação, considerando os seguintes itens: data e duração da observação, aspectos gerais da unidade,

descrição dos processos realizados pelos sujeitos, fotografias e impressões imediatas para produção das análises.

Considerando o caderno de campo elaborado estão descritos: a) atividade desenvolvida pelos(as) pedagogos(as) no período observado, a relação entre *tempo* e *trabalho* realizado durante o início e o fim do turno das jornadas dos sujeitos, anotações sobre como eram retomadas as atividades entre um turno e outro; b) descrição dos(as) demais interlocutores(as) envolvidos(as) na atividade observada, dentre os quais de modo geral eram abrangidos outros Técnico-Administrativos em Educação, professores, pessoas das equipes de trabalhos terceirizados na instituição, família, estudantes, dentre pessoas pertencentes à comunidade externa ao IFFar; c) o lugar em que as atividades aconteciam e qual a dimensão/finalidade em relação ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, considerando se era uma situação ou atividade que se repetia cotidianamente, relação com outros trabalhos realizados, em que medida as atividades se assemelhavam ou não de uma unidade para outra na Instituição; d) recursos utilizados e formas de comunicação dos(as) pedagogos(as) com os(as) demais trabalhadores da Instituição. Também foram importantes nesse processo os registros fotográficos do espaço físico da Instituição, pois representaram a captura da relação espaço-tempo histórico, sendo um importante recurso para a memória da pesquisa, os quais foram relevantes para o processo de análise e sistematização dos dados e escrita deste relatório de pesquisa.

Sob a perspectiva que orienta a pesquisa parece sensato retomar um autor clássico nos estudos da dialética. Nesse sentido, a seguinte citação contribuiu com o movimento de planejamento e organização da observação sistematizada, sua realização e a sistematização do acontecido: “[...] o homem sempre vê *mais* do que aquilo que percebe imediatamente” (KOSIK, 1976, p. 24).

Nesse sentido, não desconsiderando os movimentos contraditórios da educação no contexto capitalista (KUENZER, 2011), são apresentadas na seção seguinte as perspectivas das temporalidades que se entrelaçam na historicidade dos Institutos Federais no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constando, deste modo, as determinações que abrangem o IFFar, *locus* de pesquisa.

4.3 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

O contexto de estudo tem relação direta com as políticas públicas educacionais brasileiras que, por meio do Ministério da Educação (MEC), implantou a RFEPT, na qual estão

ligados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Conforme a pesquisa documental realizada, a RFEPT foi implementada pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASL, 2008), sendo constituída por Institutos Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica Federal e por mais dois CEFETs.

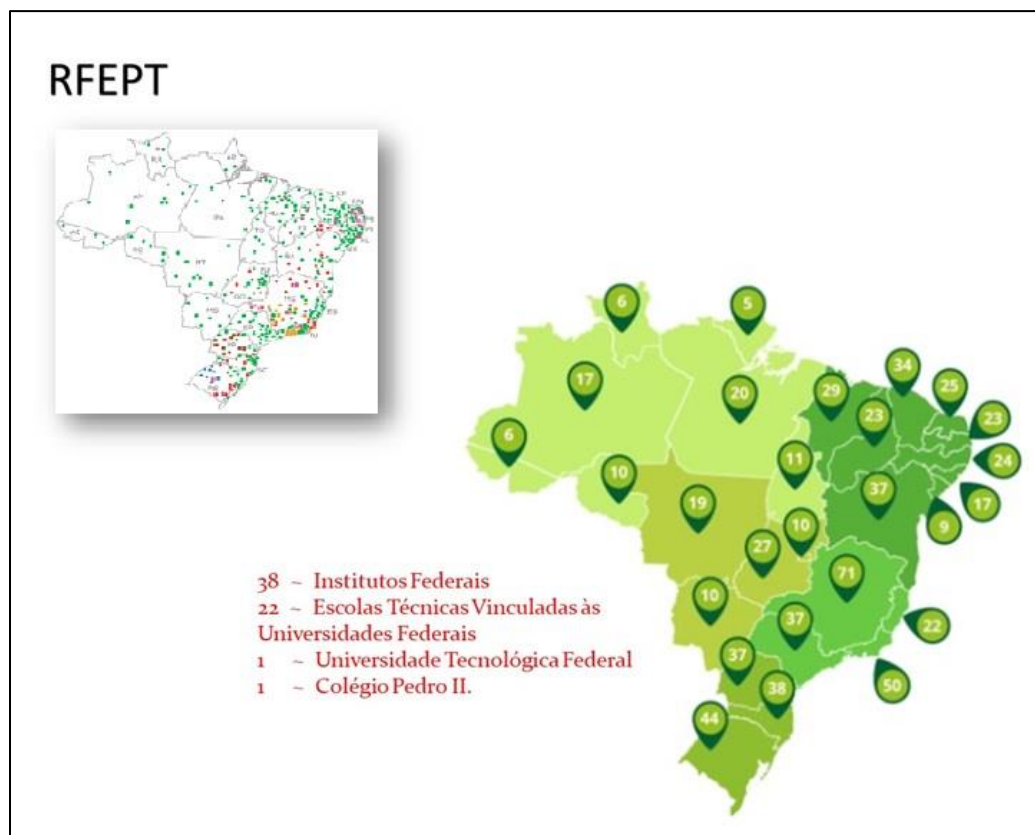
Desse modo, é possível afirmar que foi conferida uma nova *institucionalidade* à educação profissional escolarizada, congregando em um mesmo lugar níveis e modalidades da educação básica, superior até a pós-graduação. Entretanto, não se pode deixar de considerar que essa nova Instituição carrega consigo dimensões de velhas, ou antigas, formas escolares, considerando a transição das escolas técnicas e CEFETs existentes para Institutos Federais. Além dos aspectos contemplados nessa dimensão transitória, a qual se constitui de permanências e mudanças, também houve a criação do *novo*, não somente com a implantação de unidades novas, uma vez que o país vivenciou uma renovação da proposta pedagógica da EPT.

Nesse sentido, o ano de 2008 é significativo para a história da educação brasileira, pois as expressões do *velho* e do *novo* se encontram em um movimento de reordenamento institucional da EPT com a promulgação da Lei nº 11.892 de dezembro de 2008. As *antigas* Escolas Técnicas, os Colégios Técnicos e Centros Federais de Educação Tecnológica encerraram um ciclo histórico da Educação Profissional, continuando suas existências com o início de outra temporalidade, sob a forma dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Torna-se importante ressaltar que as instituições que passaram a compor a RFEPT guardam diferentes trajetórias como unidades de ação, tenham elas passado por transições históricas efetivamente ou sido originadas da referida política governamental da época.

Cada *campi* dos Institutos Federais, Escolas vinculadas às Universidades, CEFETs e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mesmo possuindo historicidades particulares produzidas pelo trabalho educativo desde suas origens, passaram a constituir uma historicidade particular da RFEPT, por meio de todo trabalho realizado desde a implantação de cada unidade institucional. Entende-se que nesse percurso existem semelhanças e diferenças, sincronias e diacronias no que se refere ao contexto histórico e à produção do pedagógico na EPT, conforme a análise produzida e exposta no capítulo seguinte, no subtítulo que trata da categoria de estudo da estrutura institucional pelo viés da historicidade do IFFar.

Apresenta-se a ilustração a seguir, ilustrando a dimensão geográfica das Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Figura 11 - Representação cartográfica da composição institucional da RFEPT no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora (2021)⁷⁸.

Considerando a ilustração na Figura 11 são 661 unidades distribuídas em 571 municípios, em 27 Estados Federativos brasileiros. Tal distribuição evidencia a característica multicampi que os Institutos Federais possuem, destacando o fato de serem autarquias federativas assim como as Universidades Federais. No entanto, tais Institutos se distinguem historicamente das demais instituições escolares destinadas à Educação Básica, ao Ensino Superior ou à Pós-graduação, seja no contexto universitário ou não, sejam pertencentes redes privadas ou públicas nas esferas municipais ou estaduais. Essa caracterização não é despreziosa, uma vez que cada instituição possui um processo histórico de constituição de sua institucionalidade, com estruturas, finalidades, produções e desdobramentos próprios correspondentes ao processo formativo destinado à escolarização de estudantes/trabalhadores.

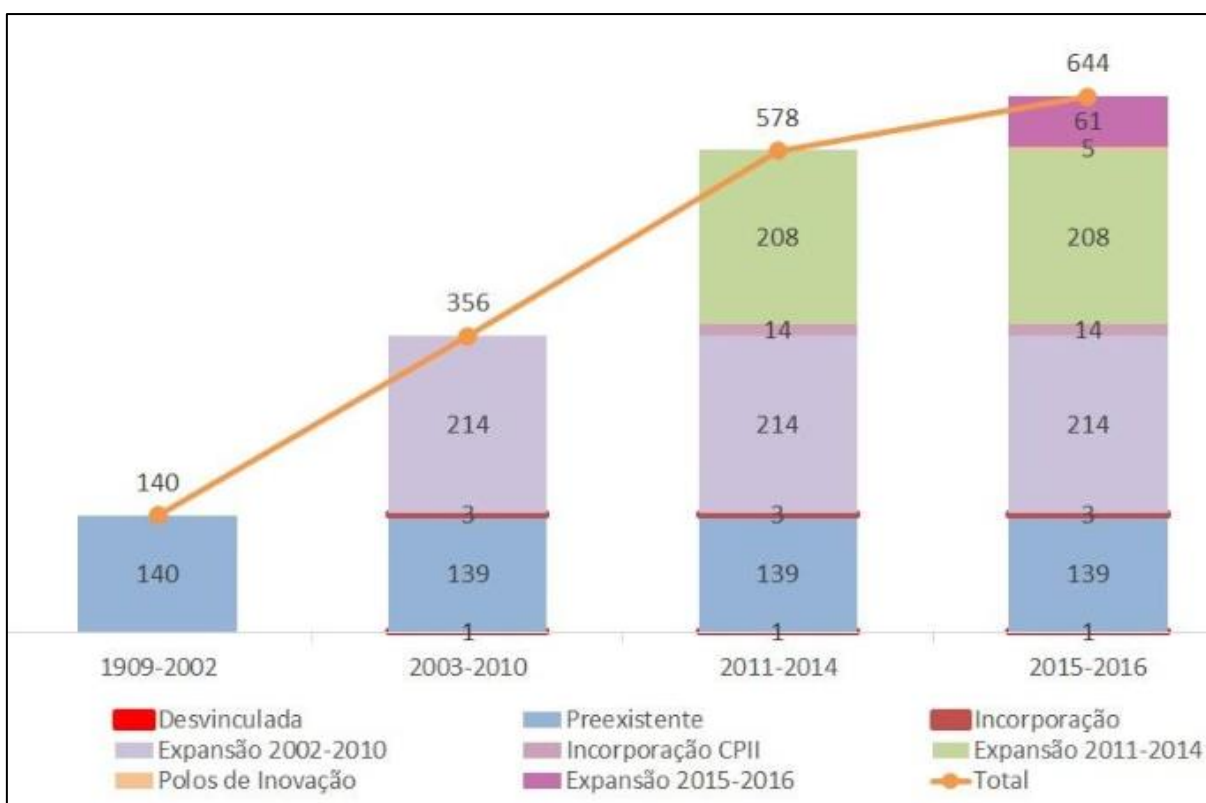
Ainda sobre a Figura 11, é possível perceber as regiões de maior e menor concentração dos Institutos Federais em cada Estado Federativo; do mesmo modo, permite a visualização

⁷⁸ Figura elaborada pela autora a partir de imagens disponibilizadas em sites institucionais vinculados ao Ministério da Educação (MEC) que tratam da RFEPT (110 ANOS REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2021).

geográfica dos 44 *campi* que compõem os três Institutos Federais gaúchos em relação às demais regiões do país. Conforme os dados disponibilizados no site da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atualmente existem 38 Institutos Federais distribuídos em todo o Brasil, visto o mapa apresentado.

Registram-se no histórico institucional da Educação Profissional no país, entre os anos de 1909 até 2002, em torno de 140 escolas técnicas. Em contraponto, entre os anos de 2003 e 2016 foram implementadas em torno de 500 unidades, totalizando 644 *campi* na oferta de Educação Profissional e Tecnológica pública (MACHADO; FERREIRA; CEZAR, 2021). A seguir, a Figura 12 se refere à contextualização da expansão da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica até o ano de 2016, conforme pesquisa publicada no artigo científico de título Desafios de professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Brasil (MACHADO; FERREIRA; CEZAR, 2021).

Figura 12 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em Unidades



Fonte: Machado, Ferreira e Cezar (2021).

Partindo da imagem anterior pode-se inferir que os Institutos Federais vêm galgando ampla abrangência no país brasileiro, todavia, esse processo demanda de historicização.

Ferreira (2020) apresenta compreensões sobre os fenômenos vividos nas temporalidades que constituem a Educação Profissional a partir de estudos históricos no Estado do Rio Grande do Sul, considerando-a como “[...] uma política pública de Estado na atualidade, sedimentada pela criação da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica” (FERREIRA, 2020, p. 06). Argumenta sobre a sua relação com o trabalho sob os impactos metabólicos do capital, apresentando características da EPT na contemporaneidade.

[...] a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, permitindo uma rearticulação da Educação Básica do Ensino Superior e o acesso ao estudo, por parte dos estudantes em sua Região; a integração curricular; o trabalho é o princípio educativo; a cidadania; a relação trabalho e emprego e as demandas dos trabalhadores (FERREIRA, 2020, p. 06).

Chama-se atenção para o período entre os anos de 2003 até 2010, destacado na Figura 14, no qual apresenta um aumento significativo na quantidade de instituições implantadas, considerando as novas unidades implantadas a partir dessa época.

Dentre o período citado está o ano de 2008, o qual marca a criação da RFEPT que, atualmente, possui pouco mais de uma década, pois são 12 anos desde sua implementação. Reconhece-se no presente estudo que a Educação Profissional, historicamente, vem sendo consolidada como parte da escolarização de trabalhadores, tanto na esfera pública quanto na privada. Contudo, o período seguinte ao ano de 2008 representa um importante movimento político e pedagógico para a educação do país, em que a RFEPT parece indicar uma *existência* institucional inovadora e recente na história da educação brasileira. Nessa perspectiva, os estudos de Ferreira (2020) sobre a EPT no Rio Grande do Sul apresenta uma historicidade sob três aspectos. O primeiro se refere à “[...] origem do processo de colonização do Brasil” (FERREIRA, 2020, p. 4), no século XVI, com a pedagogia dos jesuítas. Sequencialmente, o segundo compreende as evidências de uma educação militar no sentido de educação profissional no Período Imperial e o terceiro que, sucessivamente, define-se “[...] pelo republicanismo e pelo Positivismo, de um Estado Soberano, economicamente viável e à frente de seu país, quanto aos aspectos econômicos e culturais” (FERREIRA, 2020, p. 04)⁷⁹.

A produção teórica e científica nessa área de estudo atenta para os processos de institucionalização da Educação Profissional como política pública para a educação de trabalhadores, refletindo sobre as perspectivas representativas das pedagogias do capital que se

⁷⁹ Nesses períodos históricos da educação brasileira a Educação Profissional recebeu diferentes denominações até a contemporaneidade “[...] nos períodos históricos iniciais é tratada como ‘instrução profissional’, ‘instrução profissional’. Entre as décadas de 1990 e 1980, trata-se de ‘ensino técnico’, ‘ensino técnico-profissionalizante’ e ‘educação profissional’” (FERREIRA, 2020, p. 04).

articulam a elas. Tais pedagogias postulam teorias e métodos para processos formativos de trabalhadores disciplinados, contraditoriamente aptos e inaptos, a atender por meio de si próprios as demandas do desenvolvimento capitalista, portanto, a serviço do modo de produção atual, em suas relações sociais de dominação e exploração humana. Autores como Kuenzer (2011), Neves (2005), Frigotto (2010) apresentam elaborações críticas em relação às referências pedagógicas aplicadas pelo sistema capitalista, o qual dissimula os processos de trabalho como princípio educativo em movimentos contraditórios de educação e deseducação, qualificação e desqualificação, humanização e desumanização (KUENZER, 2011).

A atualidade da EPT nessa relação histórica é compreendida na materialização das políticas públicas por meio das quais os trabalhadores da educação encontram-se em movimento. Contudo, esses sujeitos são mediatizados por relações de poder em um campo de disputas que envolve as contradições de classes, a do conjunto de trabalhadores, produtores diretos e a dos proprietários dos meios de produção no conjunto dos capitalistas (KUENZER, 2011; WOOD, 2011). Destaca-se que a contradição, nesses termos, diz respeito aos processos de produção do trabalho e educação que se evidenciam na apreensão da realidade como produto de relações sociais no fluxo do tempo histórico. Nesse processo se entende que a contradição expressa nas relações produtivas e sociais de classes se manifesta em movimentos de perspectivas contrárias e inconciliáveis representativos de dois projetos antitéticos de sociedade os quais movem as condições necessárias para a manutenção da luta de classes, nos seguintes sentidos: “[...] aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 07).

Percebe-se que tais perspectivas subsidiam diferentes abordagens pedagógicas, as quais orientam o trabalho realizado nas instituições de ensino, em destaque as de EPT. Desse modo, não se pode furtar de refletir sobre os Institutos Federais como instituições resultantes de um projeto social o qual se constituiu e está em processo de consolidação, sob relações de disputa e poder. Considerando a diversidade e diferenças nas realidades dos estados brasileiros, própria trajetória de implementação da RFEPT⁸⁰ em dimensões macro e micro regionais.

Parece sensato reafirmar o fato de que, ainda que sejam pertencentes à esfera pública federal, os Institutos Federais não são, por natureza, nem universidades, nem escolas destinadas a um nível ou modalidade de ensino, apenas, como, por exemplo, as escolas de educação básica

⁸⁰ Atribui-se aqui o sentido do termo implementação que Ferreira (2020) emprega ao tratar da EPT no Estado gaúcho, sob o aspecto de “[...] ser demandada, planejada e efetivada. Ou seja, um movimento dialético constituidor do vivenciado hoje quanto à esta modalidade de educação” (FERREIRA, 2020, p. 04).

de redes municipais e estaduais. A Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, no seu artigo 2º aponta que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Desse modo, essas instituições são diferentes e guardam complexidades, tendo em vista sua natureza, historicidade, forma de estruturação e organização. No sentido de constituir-se no lugar de realização de uma política pública trata-se, portanto, de uma instituição de educação que nasce do contexto histórico-social da Educação Profissional, dado o fato de diferentes instituições da esfera pública federal serem transformadas por um processo de reordenamento jurídico, administrativo, financeiro e didático-pedagógico (BRASIL, 2008). A promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, provocou uma integração entre diferentes escolas e centros de educação na formação de novas instituições. Conforme a lei, com natureza jurídica de autarquia, portanto, legalmente possuidoras de autonomia administrativa, patrimonial, pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). É possível pensar que esse movimento significou a constituição de um novo ente educacional, o qual integrou propostas, realidades, pessoas e trabalhos. Dentre esses trabalhos estão aqueles que produzem pedagogicamente educação, ciência e tecnologia, elementos que são anunciados no próprio nome dos Institutos Federais.

Nesse sentido, têm destaque os movimentos político-educacionais que os IFs podem representar no contexto da educação brasileira. Uma vez que, especialmente na última década, os IFs têm sido tempos e espaços em que acontecem uma multiplicidade de programas e políticas educativas com diferentes finalidades. Porém, os discursos presentes nas políticas se referem à ampliação do acesso à profissionalização e à elevação da escolaridade das pessoas, desde a educação básica até a pós-graduação (BRASIL, 2008). É nesse contexto institucional de trabalho que os(as) pedagogos(as), interlocutores deste estudo de Doutorado, fazem parte produzindo o que produzem, nas formas como produzem, no tempo de trabalho ao qual estão submetidos. É possível afirmar, considerando os estudos já realizados por Cezar (2014), que não é incomum que sujeitos com a formação em cursos de Pedagogia, ao começar a trabalhar nesse tipo de instituição, defrontem-se com uma realidade contraditória. São desafios e limites diferentes comparados a outras realidades educativas (por exemplo, de instituições de educação básica ou de ensino superior, apenas). Todavia, os IFs, como instituição, são lugares de

presentificação do Estado na materialização dos processos formativos de trabalhadores, são terrenos de determinações dialéticas de reprodução do passado e produção do novo.

A figura a seguir ilustra como se estruturam os processos de escolarização na RFEPT, sob uma perspectiva de ascensão verticalizada a partir do trânsito escolar que se organiza em níveis e modalidades de ensino distintas (BRASIL, 2008).

Figura 13 - Níveis e modalidades de ensino na RFEPT no Brasil



Fonte: 110 anos Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2021).

Considerando a articulação entre os níveis e modalidades do ensino, detalhadas na Figura 13, vale salientar que estas atendem às prerrogativas presentes na Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em consonância com a Lei nº 11.892/2008 que institui a RFEPT (BRASIL, 2008). Nessa legislação, no artigo 39 ficam estabelecidos objetivos relativos à integração entre esses diferentes níveis e modalidades de educação, às dimensões do trabalho, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 1996). Os projetos pedagógicos dos cursos, aos quais se relacionam tais processos formativos, constituem-se a partir de regramentos estabelecidos em catálogos nacionais de cursos técnicos e superiores de

tecnologia, os quais são configurados a partir de eixos tecnológicos⁸¹, ainda que seja possível a oferta de cursos superiores de bacharelados e licenciaturas.

Machado (2010, p. 104), no artigo “Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos”, considerou que as Instituições precisaram

[...] fazer a re-contextualização dos seus cursos considerando o campo de atuação dos profissionais a serem formados com base nos aspectos tecnológicos *vis-à-vis* a estrutura sócio-ocupacional e a configuração da atividade desses profissionais do ponto de vista da sua natureza técnica ou tecnológica. Isso implica estabelecer o nível de especialização técnica ou tecnológica do profissional a ser formado; definir as matrizes curriculares tecnológicas do curso, suas bases tecnológicas e o núcleo politécnico comum que o caracteriza; estabelecer a posição e a função do referido curso no fluxo do itinerário tecnológico formativo do qual ele faz parte; inventariar metodologias de ensino-aprendizagem que se mostram mais adequadas ao referido curso; estabelecer o conjunto de recursos infraestruturais e didáticos que são necessários.

Compreende-se, a partir da citação de Machado (2010), estudiosa do campo da Educação Profissional, que os aspectos sócio-ocupacionais, técnicos e tecnológicos são determinantes na configuração infra-estrutural, pedagógica e didática dos processos formativos que acontecem por meio dos cursos ofertados pelas Instituições da RFEPT. Estas que se constituem em lugares povoados de pessoas que estabelecem relações sociais por meio dos fenômenos da educação e do trabalho, ambos produzidos no cotidiano real do trabalho escolar realizado por trabalhadores da educação na esfera federal. Desse modo, ao considerar esses aspectos político-organizativos da dimensão pedagógica da EPT, é possível inferir que os Institutos Federais evidenciam relações com interesses ideológicos contraditórios tendo em vista a dinâmica da sociedade capitalista, sob princípios correspondentes à divisão técnica e social do trabalho no sistema produtivo para o capital.

Nesse sentido, a educação profissional institucionalizada, historicamente, parece estar correlacionada ao “projeto de mercado” que põe em movimento formas de exploração do trabalho e da educação, articuladamente. Assim, os seres humanos, pertencentes ao conjunto da classe trabalhadora como produtores diretos, são submetidos à alienação, à precarização, tendo seus tempos de vida usurpados pelo sistema capitalista por meio de processos de educação e trabalho no limite, desumanizadores, contraditórios aos movimentos de uma humanização livre e emancipada. Ainda que esse argumento pareça negativamente determinista, busca-se

⁸¹ “Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança Turismo, Hospitalidade e Lazer” (CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2021, s./p.).

questionar sobre os processos da práxis na realidade vivida, de modo a encontrar com os sujeitos no estudo do tempo, do trabalho e do pedagógico, possibilidades, brechas, intervalos temporais de produção de uma linguagem que expresse a consciência dos movimentos vividos. Caso contrário, as transformações operadas podem corresponder interesses diversos que não da produção consciente do trabalho dos sujeitos.

Ciavatta (2015), em texto sobre a Educação Profissional, refere-se aos sentidos de negatividade e de positividade da educação pelo trabalho no contexto histórico capitalista. O primeiro “[...] enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho”, já o segundo “[...] enquanto espaço de conhecimento de luta e de transformação das mesmas condições” (CIAVATTA, 2015, p. 32). Essa duplicidade de sentidos parece implicar em contradições relacionadas à educação pelo e para o trabalho, especialmente na Educação Profissional, considerando que, historicamente, as instituições escolares em suas perspectivas político-pedagógicas vêm assumindo finalidades e desenvolvendo processos e estruturas sociais e produtivas do trabalho em educação que são legítimas do capitalismo, especialmente na contemporaneidade.

Tuma (2001, p. 05), no livro “A escola e o tempo”, ao tratar sobre dimensões referentes ao disciplinamento e controle temporal do trabalho nas instituições escolares, aponta para o seguinte:

A escola se configura, então, como um dos espaços com grande poder para a difusão das técnicas que definem um *modo de investimento*, seja político ou econômico, que se adapta às circunstâncias das transformações gerais ou localizadas, que repercutem sobre o tempo, o tempo disciplinar, que se impõe, pouco a pouco, na prática pedagógica.

Nesse sentido, os estudos sistemáticos realizados contribuem para a compreensão teórica das implicações do modo de produção capitalista nas dinâmicas da educação escolar e na vida dos trabalhadores. Essa perspectiva diz respeito aos estudos pertinentes ao campo teórico dialético que tratam das questões relativas às categorias educação e trabalho, a saber: Frigotto (2010), Kuenzer (2011), Ciavatta (2009; 2015), Neves (1997; 2005), Antunes e Pinto (2017), Cury (1986), Mészáros (2008), Saviani (2007; 2012), Severino (1986), Cury (1986), dentre outros. A escola pública, sob a orientação desses estudos, parece se definir como um terreno possível para constituir-se em um lugar em que se expressam tempos, relações, teorias e práticas sociais contraditórias. Simbolicamente, esse terreno representa uma estrutura em que se erguem muros que expressam o protagonismo antagônico de classe que permeiam a passagem do tempo e as compreensões das temporalidades articulados ao espaço no qual ocorre

o trabalho. Os processos de educação e trabalho na atualidade são, também, resultados da exploração do trabalho por parte do capital em escalas globais, à medida que se reproduz a alienação nos sujeitos, considerando que tais aspectos da exploração e alienação também se estendem à escola e para além dela⁸².

Percebe-se que os propósitos de uma instituição escolar, reconhecida como uma instituição pedagógica de educação formal, com seus níveis e modalidades de ensino, estão permeados por princípios capitalistas, uma vez que sob a égide do Estado se destina à apropriação de saberes e dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (CURY, 1986). Tal instituição aparece na realidade, impactada pelas relações produtivas e sociais que, direta ou indiretamente, objetivam a produção de lucro para o capitalista. Nesse caminho a escola também serve como instrumento ideológico representativo do modo de produção do capital e, contraditoriamente, materializa seu compromisso com a preparação técnica e política de sujeitos (in)aptos em relação às exigências e processos da produtividade. Essa realidade está expressa por Kuenzer (2011, p. 25), ao se referir à pedagogia capitalista:

[...] Ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar essa dominação. À medida que esse trabalhador aprende a fazer frente às formas de disciplinamento impostas pelo capital, este vê-se forçado a rever seus modos de ação, criando novas formas de dominação. E no bojo deste processo pedagógico, o qual permeia as relações de produção, que vão sendo gestadas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas exigências de qualificação, novas ideologias.

Kuenzer (2011) e Ciavatta (2015) são convergentes no que se refere ao processo pedagógico contraditório que ocorre na instituição escolar imersa no sistema capitalista. Nesse contexto se compreende que existe a intermediação do Estado na produção da EPT como política pública que se estrutura como uma Rede de instituições federais. Contudo, no modo como se efetivam na sociedade brasileira, podem expressar possibilidades e limites para o modo e as relações de produção capitalista no fluxo do tempo. Nessa dinâmica tem-se o Estado como forma de poder institucionalizado, o qual se realiza repressivamente e/ou ideologicamente, sob a função de mediador e regulador de interesses e de condições materiais de existência dos seres humanos na sociedade. Em contraponto, é possível que no plano da práxis vivida

⁸² “Esta alienação se dá em dois planos: o subjetivo e o objetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independentemente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista” (KUENZER, 2011, p. 33).

cotidianamente sejam produzidos sentidos que aproximem os sujeitos de si mesmos e na direção do outro socialmente, rumo à mudanças estruturais que não sejam correspondentes do atual modo de produção.

Tais argumentos implicaram na necessidade de atenção durante a produção das análises dos dados, de modo a abordá-los como abstrações oriundas de relações contraditórias geradas historicamente e que aparecem nos invólucros da atualidade das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista os movimentos da pedagogia capitalista, conforme os(as) autores(as) já referenciados. Assim, a seguir, no capítulo cinco, são apresentadas as análises dos dados produzidos durante a pesquisa de Doutorado.

5 EVIDÊNCIAS SOBRE A DIALÉTICA DAS (DES)INTEGRAÇÕES NO(S) TEMPO(S) DE TRABALHO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGOS(AS) NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

“Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos
[...] Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver [...]”
(GILBERTO GIL)

O trecho da música *Tempo rei* de Gilberto Gil (1984) foi escolhido para o início deste capítulo por parecer um dispositivo que remete a uma retomada dos sentidos e conceitos abordados sobre aspectos do tempo, do trabalho e do pedagógico implícitos nas categorias de estudo percorridas neste relatório de pesquisa de Doutorado. Tais categorias, denominadas pelas expressões *Dialética das (des)integrações*, *tempo de trabalho* e *trabalho pedagógico*, evidenciaram-se nas relações e produções dos(as) pedagogo(as) que acontecem no transcorrer do tempo e espaço do Instituto Federal Farroupilha no atual contexto das políticas públicas relativas à RFEPT (BRASIL, 2008). Assim, este capítulo objetiva uma análise dialética dos dados sobre os movimentos dos sujeitos referentes à integração, não integração e desintegração entre o(s) tempos de trabalho e a produção vivida no trabalho pedagógico na totalidade do IFFar, por meio da dialetização dos dados produzidos durante esta pesquisa de Doutorado.

A duração profissional escolarizada, historicamente, vem existindo sob estruturas, nomenclaturas, temporalidades e finalidades variadas e diferentes (FERREIRA, 2020). Nesse contexto, é possível defender o tempo como (in)fluência soberana, universal, contínua e mutante no espaço, o qual se manifesta por meio de movimentos cíclicos sob permanências, metamorfoses e adaptações. Sob tal abordagem, a ideia de finitude dos movimentos na humanidade é questionável se for considerada a capacidade de produção da existência pelos seres humanos que produzem história, assim, tal existência e a própria história não podem ser subsumidas a uma finitude ilusória.

Afirma-se que existência e história se constituem em totalidades que não se fecham porque estão em relação com o fluxo do tempo, estando submetidas aos movimentos cíclicos que transcorrem no processo da historicidade; os recomeços carregam em si a possibilidade do novo como *por vir*, como futuro a ser inventado pelos seres humanos. Por essa lógica se entende que o que existiu é produção concreta acontecida no passado, que continua a existir no presente e existirá como síntese de permanências e transformações.

Nesse viés, não se nega o entendimento de que cada unidade do IFFar, seus *campi* e Reitoria possuem mediações que são sócio-históricas e pedagógicas, as quais se processam em relação com as dimensões políticas, jurídicas e econômicas. Afirma-se que a Instituição é correspondente à história do *trabalho e educação* como produções dos sujeitos que por ela passaram, trabalhando na condição de professores(as), técnicos-administrativos, estudantes ou outras pessoas da comunidade em que se insere. Pode-se ressaltar que a existência dessas pessoas, na produção dos trabalhos realizados por determinados períodos e nos processos permanentes e transitórios, está implicada na permanência dessa Instituição pública de Educação Profissional, transitando para um novo propósito: o de ser Instituto Federal que faz parte de uma Rede Nacional.

Para Saviani (2007, p. 05), as instituições “[...] se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem”. Nesse contexto é que se situa o serviço público federal destinado à educação escolar para os(as) trabalhadores(as), tendo em vista os processos de institucionalização das atividades do trabalho educativo que se realizam no tempo e espaço das instituições de educação, neste estudo, da EPT. Percebe-se que tempo e espaço também estão subsumidos nos processos de institucionalização desse lugar-comum, representativo de um discurso e de uma linguagem, ambos comuns a esse terreno de encontros e acordos relacionados à interiorização e à dominação de esquemas de pensamento (BOURDIEU, 2015).

Compreende-se que em tais terrenos são evidenciadas sucessivas mediações e movimentos internos que reproduzem a totalidade social, por meio dos atravessamentos das políticas públicas que se inter-relacionam com a produção do trabalho dos profissionais da educação que povoam a instituição escolar, ambos entendidos como síntese de múltiplas determinações. Conforme o significado referenciado por Saviani (2007, p. 04) à palavra *instituição*, esta “[...] guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem”. Assim, o “Tempo rei” pode ser apreendido como caminho dinâmico do permanente e do transitório, ambos implicados nos sistemas de práticas, instrumentos e finalidades das *unidades de ação* pelas quais se caracterizam as instituições (SAVIANI, 2007).

Compreende-se que a existência institucional decorre de uma historicidade que se produz nas mediações entre sujeitos, trabalhos e políticas públicas, nos movimentos das contradições fundadas na luta de classes. Contudo, tal existência se manifesta na realidade dos(as) pedagogos(as) que são os(as) interlocutores(as) neste estudo de Doutorado. Tais

sujeitos, vinculados juridicamente como *servidores*⁸³ públicos, têm seus trabalhos implicados em dimensões burocráticas e administrativas do *serviço* público federal. Do mesmo modo, a Instituição se constitui no terreno de produção da práxis desses sujeitos, sob dimensões individuais e coletivas em que realizam o trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica.

Entende-se que no método dialético estão indissociáveis as categorias do método dialético de análise e as de estudo⁸⁴. No entanto, optou-se por organizar cada categoria do método dialético de modo a explicitar aquilo que os sujeitos de pesquisa evidenciaram no real apreendido no movimento de estudo. Assim, em cada seção deste capítulo se procurou enfatizar sistematicamente cada uma das categorias, respectivamente: Historicidade, práxis, mediação e contradição.

Em seguida, consta uma subseção que trata sobre a historicidade do IFFar e sua estrutura institucional nas mediações com o tempo de trabalho e o trabalho pedagógico dos(as) pedagogos(as).

5.1 HISTORICIDADE E ESTRUTURA INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

O IFFar, como instituição educativa que guarda temporalidades diversas, historicamente, está conectado ao mundo do trabalho, abordado por Ciavatta (2002, p. 16) no contexto de industrialização urbana do Rio de Janeiro, do seguinte modo: “[...] entendemos o trabalho livre e os trabalhadores urbanos, a formação profissional, o ambiente e as relações de trabalho na produção industrial, as condições de vida e de sobrevivência na cidade”. É importante destacar que no Rio Grande do Sul existem mais duas instituições autárquicas, sendo

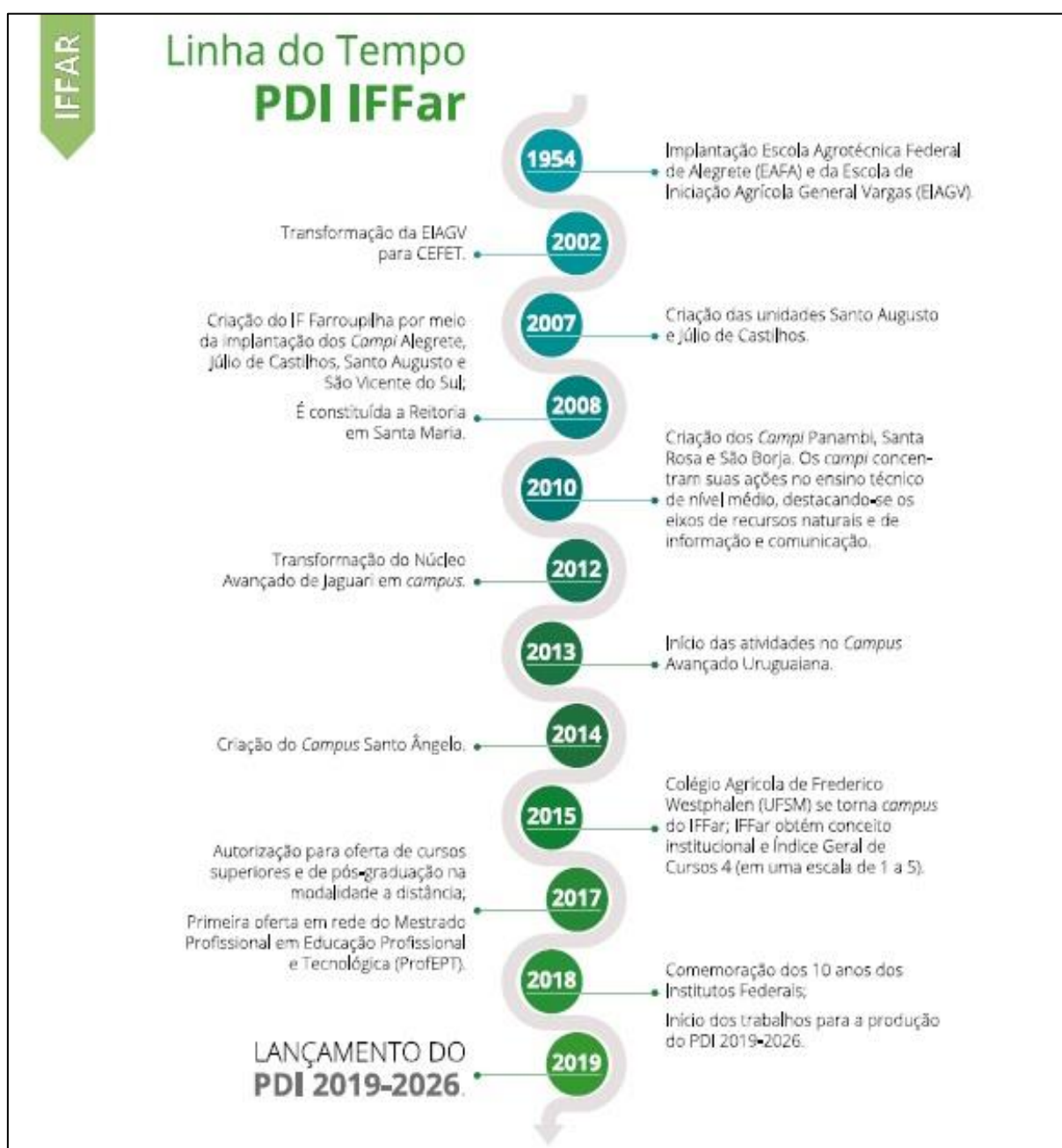
⁸³ “**Servidor** do latim *servitore*, declinação de *servitor*, do verbo *servire*, servir. Há outras palavras do mesmo étimo, como *servo*, *serviço*, *servente* e *sargento*, todas designando ato de executar alguma tarefa. Durante séculos, servidor esteve ligado a **servo**, e este a escravo, embora na Idade Média os servos se diferenciasssem dos escravos por serem ligados à gleba e dependentes do senhor feudal. Com o tempo, funcionários encarregados do serviço religioso nos templos passaram a ser chamados servos do Senhor. A palavra **servo** mudou para **servidor**, ao designar funções leigas. No Brasil, desde há algum tempo, com a modernização do serviço público e a isonomia de tratamento, a carreira de servidor público nos três poderes — Legislativo, Executivo, Judiciário — voltou a ser atraente. Mas ainda pesam sobre o trabalho fumos da herança monárquica, que levava os servidores a se considerarem senhores do povo e não a serviço dele. Segundo o Houaiss, a origem etimológica latina da palavra servidor, é *servitor* que quer dizer servo ou servidor dos deuses. Servidor é “...aquele que serve; servente; ...aquele que é diligente, prestativo, prestimoso; ...aquele que cumpre com rigor e precisão o que tem a fazer [...]” (ORIGEM..., 2021, s./p.).

⁸⁴ Conforme mencionado na Figura 9, referente ao **movimento de** produção dos dados para análise e sistematização das categorias de estudo (análise e conteúdo) de Doutorado. Tal produção tem por base os dados oriundos do questionário prévio, da pesquisa documental e do caderno de campo da observação sistematizada, este que guarda o registro dos discursos dos sujeitos durante a vivência dos momentos observados.

elas o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Entende-se que cada *campi* e Reitoria representam uma unidade de ação (SAVIANI, 2007) na totalidade do conjunto institucional do IFFar, s quais possuem diferentes percursos, conforme ilustra a Figura 16, contendo a linha do tempo do IFFar contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional:

Figura 14 - Linha do tempo do Instituto Federal Farroupilha



A linha do tempo ilustrada na Figura 14 refere-se ao processo histórico do IFFar, conforme consta no PDI (2019-2026) e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), disponibilizados em *site* institucional. Tais documentos demarcam um período de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha que parte de uma história de mais de 100 anos de Educação Profissional no Brasil. Significa pensar que essa nova Instituição carrega consigo a trajetória de três autarquias, existentes até o ano de 2008, pois seu processo de implantação partiu da integração entre a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e a Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves.

Faz-se necessário registrar que, na época de implementação das políticas educacionais, sob a materialização da Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, na raiz do IFFar esteve o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET-SVS) que teve criação institucional no ano de 1954, em decorrência das legislações da década de 1940, com as políticas do Ensino Agrícola no país. Em um acordo firmado entre o governo nacional e o município de São Vicente do Sul que, na época, possuía o nome de General Vargas, recebia a denominação de Escola de Iniciação Agrícola, transitando posteriormente para Colégio Agrícola⁸⁵ e depois para Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul, até a década de 2000 quando se transformou em CEFET-SVS. No ano de 2008 essa instituição tem sua descentralização com a implementação da Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, implantada na Fase I da Expansão da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019).

A Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto foi acrescentada na integração; era pertencente a outra autarquia, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. Este se originou no Centro de Educação Profissional (Ceprovale), que era mantido pela Fundação Vale do Rio Turvo para o Desenvolvimento Sustentável (FUNDATURVO/DS), para atender a demanda de ensino profissional de Santo Augusto e região. No processo de federalização a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET/BG) foi inaugurada e iniciou as suas atividades

⁸⁵ Destaca-se que os *Colégios Agrícolas* pertenceram à Universidade Federal Santa Maria na década seguinte. Em 1985, no movimento de transformação do Ministério da Educação, os Colégios Agrícolas são instituídos como *Escolas Agrotécnicas Federais*, assim permanecendo até o início dos anos 2000. Processo semelhante ocorreu com a Escola Federal Alegrete, criada na década de 1940.

letivas em dezembro de 2007, sendo mantida com recursos do Ministério da Educação (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019).

Nessa linha histórica, representativa das múltiplas transformações nas políticas públicas da Educação Profissional até se chegar ao *novo* IFFar⁸⁶, teve-se a implantação de novos *campi* e subsequentes expansões, a partir do ano de 2008, nos municípios de Santa Rosa, Panambi, Santo Ângelo, Jaguari, Frederico Westphalen e Uruguaiana.

Considerando as diferentes realidades, conforme a exposição feita nos parágrafos anteriores, estão alinhadas à história das políticas educacionais brasileiras, especificamente a partir da última década (2008-2020), período em que ainda está vigente a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Nesse sentido, a caracterização geral do IFFar, que orienta sua organização didático-pedagógica, jurídica, administrativa e financeira de seus *campi*, Centros de Referência e Pólos de Educação a Distância, está expressa do seguinte modo:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e, para efeito de avaliação e regulação da oferta de cursos superiores, equiparados às universidades, os Institutos Federais também atuam como instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, de acordo com a mesma lei (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 18).

O IFFar, atendendo aos objetivos e estruturação dispostos na chamada lei de criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), constitui-se em uma instituição de ensino pública e gratuita, com autonomia administrativa e pedagógica, a qual deve estar em consonância com a realidade dos tempos e espaços em que está inserida, consolidando o processo de interiorização da RFEPT no país. Assim, por meio de seus *campi* e Reitoria, oferta cursos de educação profissional para trabalhadores, atendendo os níveis de ensino desde a formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação (tecnológicos, bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação, ambos “[...] em articulação com as demandas do território de atuação, proporcionando a verticalização do ensino” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 20).

Conforme o Relatório de Gestão do ano de 2018, o IFFar possui uma estrutura organizacional, referente às suas Unidades administrativas, que é composta pelos seguintes segmentos: a) Órgãos Superiores, que são o Conselho Superior e o Colégio de Dirigentes, os

⁸⁶ Esse histórico teve como base uma pesquisa da história de cada *Campus*, conforme o PDI 2019-2026 (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019).

quais possuem caráter deliberativo e consultivo; b) Órgãos de assessoramento, constituídos de comissões, comitês, Ouvidoria e Serviço de Informação ao Cidadão; e c) Órgãos executivos da Reitoria e dos *campi*. Destaca-se que a Reitoria é: “Responsável pela administração, coordenação e supervisão de todas as atividades dos campi” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 24) e está constituída a partir do Gabinete da Reitora, junto da Procuradoria Jurídica e Auditoria Interna, bem como cinco Pró-Reitorias: a) de Desenvolvimento Institucional; b) de Administração; c) de Ensino; d) de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; e e) de Extensão e as Diretorias e Setores das respectivas Pró-Reitorias.

É importante mencionar que, conforme os documentos do IFFar, cada *Campus* está designado como unidade administrativa, que é “[...] voltado ao exercício das atividades permanentes de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão e ao atendimento das demandas específicas nesse âmbito, em sua área de abrangência territorial” (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019, p. 24). Já, institucionalmente, a denominação *campi* se refere ao coletivo de todos os *campus* que individualmente é estruturado pelo Gabinete da Direção Geral e as seguintes Diretorias: a) de planejamento e desenvolvimento institucional; b) de Administração; c) de Ensino; d) de Pesquisa; e) Extensão e Produção. Destaca-se que tais Diretorias também são compostas hierarquicamente por suas respectivas Coordenações e Setores, em acordo com as atividades. Todavia, no site institucional consta um organograma para cada Unidade administrativa do IFFar, o qual é estabelecido a partir de diferenças e semelhanças, em acordo com as particularidades das Unidades (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019).

Conforme análise dos documentos institucionais publicados no *site* da instituição e as apreensões oriundas da observação sistematizada, vista a historicidade que os *campi* constituíram e que individualmente fazem parte da Região em que cada *campus* está inserido. Tais diferenças e semelhanças aparecem conforme o contexto local e demandas de cada *campus*, as quais dizem respeito às especificidades regionais, dos cursos ofertados, do número de matrículas existentes. Ambos os aspectos também são determinantes para a definição da quantidade de professores e técnicos administrativos em cada *campus*.

Desse modo, percebe-se que a existência de uma estrutura que não é fixa quando visto na concretude do contexto em que os movimentos reais são produzidos, logo, vivido pelos sujeitos, portanto, no plano da práxis. Ainda que o plano jurídico-administrativo contemple as determinações que estabelecem o organograma de cada Unidade institucional, desenhando a estrutura administrativa dos *campi*, que de modo geral estão estruturados nos seguimentos: a) Direção Geral; b) Diretorias de Planejamento Institucional e Desenvolvimento Institucional, de

Administração, de Ensino, de Pesquisa, Extensão e Produção; e c) Colegiado de *Campus*. Considerando essa distribuição é possível compreender o lugar em que os(as) pedagogos(as) se movimentam na composição da estrutura institucional, sob mediações relacionadas à divisão técnica e social dos trabalhos e dos sujeitos em seus tempos, os quais podem ser apreendidos a partir da relação dialética entre o instituído e o vivido.

Compreende-se que tal relação se manifesta como acontecimento de movimentos que podem ser apreendidos no plano da práxis dos sujeitos na Instituição. O seguinte discurso, produzido por um(a) interlocutor(a) durante a pesquisa, parece significativo do argumento anunciado: “[...] considerando essa minha trajetória eu acho que o trabalho do(a) pedagogo(a) vem junto com a expansão do IFFar, esse trabalho foi se desenvolvendo e se expandindo” (P.NÉLIDA). O(A) pedagogo(a), ao falar de sua caminhada na Instituição, parece denotar sentidos sobre o próprio trabalho que se relaciona ao fluxo histórico do IFFar, aproximando-se de um contexto histórico que representa a expansão da Instituição e do trabalho de pedagogo(a). Desse modo, o trecho de fala citado, visto sob a perspectiva histórica e estrutural do IFFar, indica processos desenvolvidos que articulam dialeticamente dimensões do individual e do/no social, resultando na institucionalização de uma atividade humana, caracteristicamente pedagógica.

Retoma-se, aqui, o sentido atribuído por Saviani (2007), já referenciado anteriormente neste texto, sobre o termo instituição que remete ao lugar comum passível de criação, ocupação, organização, constituição humana, portanto, movimento de constante *por vir*. Assim, faz-se a defesa de que no processo histórico de constituição do IFFar os(as) pedagogos(as) se mostram determinantes, uma vez que estão implicados na realização de um trabalho pedagógico que produz a instituição educativa.

Para finalizar, esta subseção sinalizou aspectos relevantes sobre a historicidade do IFFar, apreendidos na categoria estudada da estrutura institucional. Nesse sentido, infere-se o seguinte: somado o tempo de existência, desde as origens das instituições que estiveram na implementação do IFFar, não podem ser desconsiderados os 70 anos que integram a realização das atividades na Educação Profissional brasileira, período que contemplou, também, a integração do trabalho pedagógico produzido pelos(as) trabalhadores(as) da educação nesse lugar, sob as perspectivas políticas de cada período histórico. Parece um desafio a sistematização e discussão a partir das dimensões teóricas e sociais relacionadas a este percurso, de modo que seja amplamente publicizado e compreendido pelo conjunto da sociedade como tempos e espaços de transformações na vida concreta dos sujeitos que fizeram e fazem parte dessa história.

A apreensão dialética de tal contexto pode contribuir para a ampliação das compreensões sobre a estrutura institucional do IFFar nos movimentos pelos quais os sujeitos e os tempos são estabelecidos nos processos educativos que acontecem no organismo escolar. Tais sujeitos correspondem tanto às condições de estudantes nos processos formativos da EPT quanto às condições como trabalhadores(as) da educação em suas diversas atividades, sejam elas pedagógicas ou não, em jornadas de trabalho que transcorrem (in)distinta e (in)dissociavelmente no espaço escolar, portanto, como evidências de movimentos contraditórios de não integração e de desintegração social e histórica.

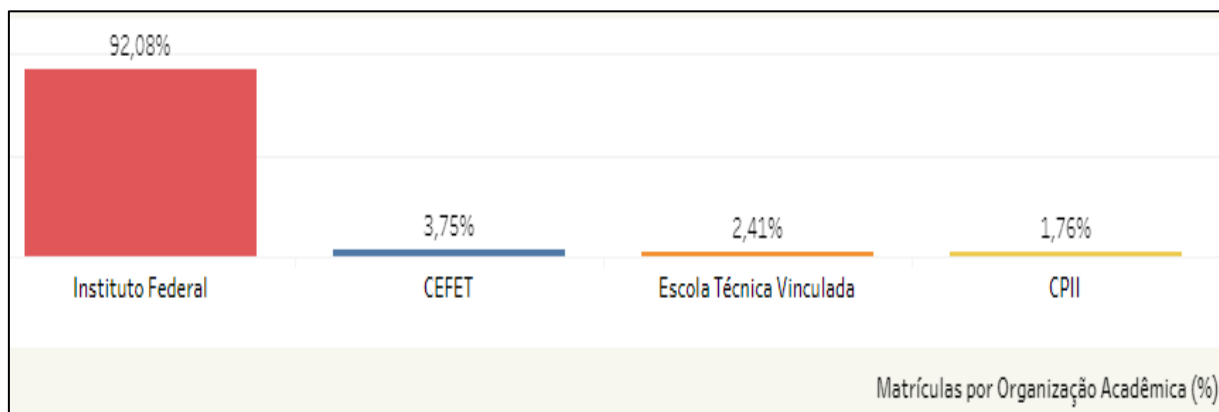
5.1.1 Apontamentos para o trabalho de pedagogos(as) em Educação Profissional e Tecnológica

Entende-se que a historicidade do IFFar e a estrutura institucional se articulam ao movimento que se constitui na totalidade da EPT como política pública. Esta subseção apresenta uma análise da RFEPT, considerando as informações disponibilizadas na Plataforma Nilo Peçanha. Tal plataforma contempla um amplo banco de dados referente aos três últimos anos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao MEC⁸⁷. Foi possível sistematizar as informações referentes ao ano de 2019, disponibilizadas no ano de 2020, as quais permitiram conhecer a realidade do IFFar no contexto da RFEPT. Os aspectos abordados nesta etapa da pesquisa foram os seguintes: a) o quantitativo de cursos ofertados; b) números de matrículas, estudantes concluintes e vagas ofertadas; c) quantitativos de trabalhadores em educação, vinculados institucionalmente como Servidores Públicos Federais.

A Figura 15 ilustra o percentual de matrículas existente nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, portanto, um dado que evidencia o universo geral da Rede.

⁸⁷ “A plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC)” (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2020).

Figura 15 - Percentual de matrículas nas unidades da RFEPT no ano de 2019



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020).

O gráfico ilustrado na Figura 19 mostra que a RFEPT contabilizou, no ano de 2019, um total de 964.593 matrículas em 11.766 cursos de diferentes níveis e modalidades, totalizadas nas 647 unidades de Educação Profissional e Tecnológica públicas em todo o Brasil. O IFFar, dentro desse contexto, no mesmo ano, tinha 171 cursos com um total de 14.859 matrículas, considerando 7.085 ingressos, 4.629 concluintes e 7.769 vagas ofertadas, conforme detalhamento na tabela seguinte.

Tabela 3 - Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes e Vagas por Tipo de Curso e Tipo de Oferta no IFFar no ano de 2019

Tipo Curso	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas
Qualificação Profissio..	23	3.058	3.029	2.951	3.619
Técnico	81	5.966	2.114	1.132	2.197
Tecnologia	20	1.736	599	177	588
Bacharelado	13	1.670	536	95	513
Licenciatura	22	2.099	677	194	708
Especialização (Lato ..	11	281	106	80	120
Mestrado Profissional	1	49	24	0	24

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2020).

A partir dos dados expressos no gráfico da Figura 15 e na Tabela 3 pode se dimensionar o universo de matrículas realizadas no ano de 2019 na RFEPT em relação ao IFFar. Tal dimensionamento implica em reconhecer um quantitativo aproximado de estudantes atendidos(as) no referido ano, em cursos dos diferentes e diversos níveis e modalidades de ensino, seja em forma de reingresso, correspondendo àqueles que já estudavam na Instituição, ou de novos ingressos. A partir de tais indicadores articulados aos dados referentes à jornada de trabalho dos servidores públicos federais na RFEPT e no IFFar, procurou-se enfatizar aspectos que caracterizassem os movimentos que ocorrem a partir das demandas impostas à força de trabalho que constitui o coletivo desses servidores públicos.

Sobre esse coletivo de servidores públicos federais, consta a seguir a Tabela 4, apresentando dados que caracterizam o contexto geral da RFEPT e o específico do IFFar, no que se refere à relação proporcional entre os seguintes quantitativos: a) professores EBTT; b) Técnicos-Administrativos em educação; c) o número de matrículas; e c) o número de cursos ofertados.

Tabela 4 - Quantitativo de servidores públicos federais, quantidade de matrículas e cursos ofertados na RFEPT e no IFFar no ano de 2019

	Professores EBTT	TAEs	Totais de servidores	Total de matrículas	Número de Cursos
RFEPT	45.486	35.273	80.759	964.593	11.766
IFFar	820	669	1.489	14.859	171

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nessa perspectiva quantitativa dos servidores públicos federais, conforme a Tabela 4, é possível inferir que as demandas representativas dos quantitativos de matrículas, distribuídas nos cursos ofertados, são representativas das demandas e ritmos de trabalho que abrangem o ensino, a pesquisa, a extensão e, portanto, estão subsumidas qualitativamente à essência do trabalho dos servidores públicos federais que compõem a RFEPT. Ainda, conforme as informações disponibilizadas em site institucional vinculado à SETEC/MEC, são contabilizados em torno de 7 mil projetos de extensão, 11 mil projetos de pesquisa aplicada e, também, projetos de cooperação internacional com mais de 30 países (110 ANOS REDE

FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2021). No ano de 2019 aproximava-se de 1 milhão de matrículas, em pouco mais de 11 mil cursos, para 80.766 servidores federais. Se tais números estão corretos significa que existem, aproximadamente, 12 mil matrículas para cada trabalhador de educação na Rede, no contexto brasileiro, conforme informações em site do MEC⁸⁸. Já a análise do IFFar mostra a existência de quase 1500 servidores nos cargos de professores EBTT e TAEs.

Nesse sentido, é possível que existam elementos referentes ao fluxo dos estudantes nos processos formativos dos cursos ofertados como, por exemplo, retenções, reprovações e evasões ou matrículas em mais de um curso, por uma mesma pessoa, que impliquem nesse universo. Entretanto, entende-se que cada *matrícula* é representativa de um contrato educativo institucional o qual implica no trabalho dos profissionais da educação, pois as condições para o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes está intimamente relacionada a uma produção coletiva que acontece em ritmos diferenciados os quais compõem o tempo de trabalho de professores e Técnicos-Administrativos em educação. Considerando os registros em caderno de campo que contemplam os discursos dos(as) participantes, os quais foram produzidos durante a Observação sistematizada⁸⁹, entende-se que o fragmento da fala a seguir é representativa do contexto abordado:

Existe um acompanhamento dos estudantes que é realizado aqui, esse fica mais centralizado na Coordenação de Assistência Estudantil. É que o Setor de Assessoria Pedagógica acompanha, assessora mais os professores. Mas existe até um trabalho em rede entre o Setor de Assessoria Pedagógica, a Coordenação de Assistência Estudantil e a Coordenação de Ações de Inclusão, a gente forma uma equipe multidisciplinar para tentar dar o apoio aos professores e fazer os encaminhamentos que são bem importantes (P.NÉLIDA).

Na citação anterior P.Nélida refere-se aos caminhos na dinâmica pedagógica destinada aos estudantes, mencionando os segmentos institucionais que estabelecem condições em que o trabalho pedagógico aconteça nos *campi* do IFFar. No caso dos(as) pedagogos(as), os ritmos em que o trabalho pedagógico se processa para que os(as) estudantes se produzam como profissionais de acordo com cada curso, por meio dos processos formativos de ensino e aprendizagem que ocorrem no IFFar. Destaca-se que tais movimentos abrangem as ações que se articulam com o ensino, a pesquisa e a extensão que constituem a Educação Profissional e

⁸⁸ O conjunto total desses servidores na RFEPT se destina ao atendimento de aproximadamente 15 mil matrículas, em 171 cursos desde a qualificação em nível de Ensino fundamental até cursos de Pós-graduação, o que representou um universo de quase 10 matrículas por trabalhador da educação pública federal no ano de 2019 (110 ANOS REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2021).

⁸⁹ Destaca-se que as citações das falas dos(as) pedagogos(as) referem-se a excertos dos registros contemplados no caderno de campo produzido durante a realização da observação sistematizada.

Tecnológica da Instituição, perspectivando dimensões referentes à institucionalização de uma educação inclusiva, dada a existência da Coordenação de Ações Inclusivas, por meio de seus núcleos de inclusão de gênero, raça e deficiências.

Infere-se a partir da situação discorrida a evidência de aspectos sobre o que a matrícula de um estudante representa em relação ao tempo em que o trabalho pedagógico se realiza. Seus ritmos, conteúdos e metodologias precisam ser considerados para além das dimensões das políticas educacionais pautadas em indicadores quantitativos da escolarização brasileira por meio da Educação Profissional e Tecnológica. O estudo do campo empírico parece indicar a existência de um tempo a ser vivido em seus múltiplos ritmos, desde o contrato de uma matrícula até a conclusão do curso, movimento este que envolve as pessoas na condição de estudantes e na condição de trabalhadores da educação na Instituição. Sob essa perspectiva de análise, entende-se que existem mediações que correspondem à regulação dos tempos e do trabalho referenciado no pedagógico, implicando em movimentos que acontecem na realização da jornada desses(as) trabalhadores(as) da educação no IFFar.

A seguir são enfatizadas as categorias práxis e mediação, na seção que se refere às relações entre divisão e jornada de trabalho dos(as) pedagogos(as) na condição de servidores públicos federais na Educação Profissional e Tecnológica, conforme o processo de pesquisa.

5.2 A PRÁXIS DOS(AS) PEDAGOGOS(AS) ENTRE MOVIMENTOS E MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

A abordagem que segue trata da relação entre tempos de trabalho e trabalho pedagógico sob as manifestações da Dialética das (des)integrações. A partir da estrutura institucional do IFFar consta uma análise das mediações referentes à divisão do trabalho e às jornadas realizadas pelos sujeitos neste estudo, considerando o modo como se configuram suas dimensões jurídica-administrativas e a práxis (VÁZQUEZ, 2011)⁹⁰.

Assim, discute-se sobre a práxis dos(as) pedagogos(as) na condição de trabalhadores assalariados, sob as condições e relações capitalistas as quais têm seus tempos e processos de produção repousados na lógica da divisão do trabalho, com a intermediação do Estado que compra e regula os movimentos da força de trabalho em educação para/no o serviço público federal. Tal dinâmica reflete estruturalmente as características do trabalho capitalista em que

⁹⁰ Para Vázquez (2011, p. 239), “[...] a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins”.

os(as) trabalhadores(as) estão submetidos para que possam garantir a própria reprodução social na sociedade contemporânea, este é um aspecto considerado no sentido da desintegração dos sujeitos, seus tempos e seus trabalhos. Sobre tais características Kuenzer (2011, p. 77) enfatiza:

[...] o trabalhador se caracteriza por não possuir mais sua força de trabalho, que passa a ser controlada externamente a ele, ao mesmo tempo que ele se aliena do produto, escondendo seu caráter resultante de relações sociais entre pessoas que trabalham para aparecer como resultante de relações sociais entre coisas. Desta forma, o trabalhador assalariado já não se percebe no produto de seu trabalho, que se constitui em mero fragmento de um processo total, que ele não domina, não controla e que não pertence [...] o trabalho capitalista se desenvolve sobretudo a partir de sua desqualificação. Quanto mais se desenvolve a mecanização, mais ele se fragmenta e automatiza, menos domínio do saber sobre o trabalho total ele exige, menos energias intelectuais e criativas ele mobiliza; gerido externamente pelo capitalista, cuja eficácia repousa na divisão do trabalho, na ruptura entre decisão e ação, entre trabalho intelectual e manual.

Kuenzer (2011) apresenta dispositivos referenciais relevantes para o processo de apreensão dos movimentos e mediações que se estabelecem na realidade estudada, pois destaca aspectos argumentativos consubstanciais para a compreensão da Dialética das (des)integrações. Essa dinâmica, que desintegra a humanidade dos sujeitos do tempo vivido e do trabalho pedagógico realizado, durante a práxis dos sujeitos, pode ser observada na seguinte fala: “[...] tive que chegar antes das 13h e não consigo registrar antes o ponto [...] não tem como controlar o que chega aqui pra fechar com teus horários de entrada e saída no sistema” (P.CLARICE).

Tal abordagem se refere às relações contraditórias de integração, não integração e desintegração dos(as) pedagogos(as) entre si, seus tempos e trabalhos, portanto, em relações capitalistas com um Estado em movimento, estruturalmente articulado aos interesses desse sistema correlato ao modo de produção na sociedade. Nesse sentido, o tempo de trabalho e o trabalho pedagógico realizados por pedagogos(as) no IFFar se manifestam em dois planos articulados, ambos representativos dos movimentos e mediações estabelecidos na dimensão jurídica-administrativa e da práxis vivenciada pelos sujeitos na Instituição. Destaca-se que os dados operados e abstraídos dialeticamente em forma de elaboração teórica foram produzidos nas etapas da pesquisa referentes ao questionário prévio, à pesquisa documental e à observação sistematizada.

Compreende-se que os tempos e os trabalhos dos sujeitos estão entrelaçados com um *tecido documental* estabelecido no plano jurídico-administrativo que media as relações sociais do IFFar. Os efeitos desse movimento se referem à relação entre o que está proposto pelas políticas públicas (como determinação, normatização, regulamentação e controle) por meio do

Estado e o que ocorre pela mediação do trabalho nos tempos de autoprodução dos sujeitos, trabalhadores da educação que produzem trabalho pedagógico no IFFar.

Considerando o movimento da historicidade e práxis dos(as) pedagogos(as) como sujeitos sócio-históricos, salienta-se o seguinte: a) nasceram entre os anos de 1960 e 1985 e possuem, portanto, entre 35 e 60 anos de idade; b) o processo formativo em Curso de Pedagogia os habilitou para a docência em Anos Iniciais, Educação Infantil, matérias pedagógicas e gestão escolar. Quanto a isso, apenas um(a) pedagogo(a) afirmou que o curso habilitava para Supervisão Escolar; c) dentre o coletivo da pesquisa foi constatado que os períodos de conclusão dos Cursos de Pedagogia abrangem os anos finais da década de 1980 e a de 2010, sendo 12 realizados em instituições privadas e cinco em Universidades públicas. Desse modo, destaca-se que os(as) pedagogos(as) concluíram seus cursos de Pedagogia nas duas últimas décadas do século XX e a primeira do século XXI⁹¹, sob as marcas de uma educação neoliberal em busca do consenso para um projeto social e educacional hegemônico no contexto de uma nova divisão de trabalho em educação (NEVES, 1997).

Percebe-se um movimento assimétrico entre o lugar que acontece a formação inicial desses pedagogos nos cursos de graduação em pedagogia e a subsequente formação em nível de pós-graduação, pois as recorrências do primeiro acontecem em instituições privadas, já o segundo percurso formativo, que é mais recente, localiza-se em instituições públicas. Pode-se inferir que a esfera educativa privada protagonizou o *locus* formativo que habilitou profissionalmente tais pedagogos(as) que ingressaram, por meio de concursos, no serviço público federal para trabalharem na EPT. Em um determinado momento, durante a observação sistematizada, um(a) participante ressalta sobre a compreensão que tem em relação ao curso de Pedagogia ao dizer que “[...] a Pedagogia te dá uma visão ampla do espaço escolar” (P.RAQUEL). Esta se refere a uma noção de escola possibilitada pela Pedagogia como percurso formativo, sob os sentidos das relações capitalistas que educa para a disciplina do trabalho sob os próprios interesses (TUMA, 2001; KUENZER, 2011).

Analisou-se que na generalidade do processo formativo acadêmico mais recente, em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* realizados por estes sujeitos de pesquisa,

⁹¹ Destaca-se que os cursos de Pedagogia possuem uma historicidade no percurso da Educação Superior brasileira, desde sua criação no ano de 1939 que era voltada para a formação de técnicos da educação e licenciados em Pedagogia (BRZEZINSKI, 2012). Durante as décadas de 1960 e 1980 o curso passou por transformações, fragmentando a formação dos(as) pedagogos(as) para o trabalho de professor(a) e dos especialistas em educação. Na década de 2000 retornou-se à perspectiva formativa de um profissional generalista, prevendo a formação de professores para a Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio e para os trabalhos destinados ao serviço e ao apoio escolar em cursos de Educação Profissional (BRZEZINSKI, 2012; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

aconteceram entre os anos de 2005 e 2016, nas seguintes áreas de pesquisa: formação de professores, interdisciplinaridade, educação profissional, políticas públicas e educação a distância e tecnologias da informação aplicadas à educação. Dentre as instituições de realização dos cursos em pós-graduação constam 12 universidades públicas e 7 em instituições privadas. Assim, fica evidenciado que a pós-graduação, nesse caso, ocorreu tanto em instituições públicas quanto privadas, em diversas e diferentes linhas de pesquisa dentro do campo da educação. Nesse aspecto Kuenzer (2011), ao discutir sobre a educação de trabalhadores, defende que:

[...] no seio das relações de exploração do trabalho pelo capital, assume o mesmo caráter contraditório inerente à esta relação; assim, ao mesmo tempo que o capital educa o trabalhador para ser artífice de sua própria exploração, ele o educa para reagir às formas de disciplinamento. Neste mesmo processo, contraditoriamente, o trabalhador, pelas formas de enfrentamento que desenvolve, ensina ao capital novas estratégias de dominação (KUENZER, 2011, p. 78).

Kuenzer (2011) indica que, na divisão social do trabalho, as condições sociais e históricas dos sujeitos determinam como os trabalhadores(as) se (re)produzem no conjunto da sociedade, conforme enfatizado pela interlocutora:

[...] mas eu tenho bem claro qual é o meu trabalho, não somos fazedores de papel. O **meu trabalho é com gente**. O institucional não sabe o potencial de um pedagogo. O **pedagógico** tem a ver com o ensino e aprendizagem e não deveria ser burocratizado, como o trabalho nos Planos Pedagógicos dos Cursos-PPCs é. Eu até posso trabalhar nisso, mas só se for para **pensar os processos**. Ninguém merece esses PPCs [...] é preciso demarcar, estabelecer um território para o trabalho do pedagogo na instituição. **Criar** um espaço, um território de ação efetivo que seja reconhecido e normatizado, que diga o que um pedagogo tem que fazer (P.GIOCONDA).

Tais sujeitos se integram como trabalhadores(as) na sociedade, ao estarem submetidos às regras do sistema que os educa para o trabalho capitalista, porém, em contraponto, esta perspectiva pode representar a própria desintegração dos sujeitos que se pensam autônomos e criadores. Ao se constituírem ontologicamente como seres humanos e sociais (DUARTE, 2013), por meio da práxis (VÁZQUEZ, 2011), os(as) pedagogos(as) contribuem com a transformação das estruturas capitalistas por serem conscientes das contradições na totalidade social.

No que se refere aos trabalhos realizados anteriormente ao ingresso no IFFar, os sujeitos evidenciaram o trabalho de professor na Educação Básica nas redes públicas, municipal e estadual, professor(a) no Ensino Superior em instituições privadas como principais atividades laborais. Um(a) interlocutor(a) mencionou já ter trabalhado como Pedagogo(a)/área em uma Universidade no Rio Grande do Sul. Dois mencionaram já terem trabalhado na RFEPT, sendo

um(a) como pedagogo(a), no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, e um(a) no trabalho de professor(a) substituto(a) em um *Campus* do IFFar. Ambas as situações estão situadas na produção do pedagógico no campo educativo escolar, desse modo, pressupõe-se que os sujeitos, mesmo em distintas e diferentes realidades institucionais, já produziam trabalho pedagógico, tanto de professor(a) quanto em atividades específicas do cargo de Pedagogo(a)/Área e Técnico(a) em Assuntos Educacionais.

Os referidos cargos fazem parte da carreira de Técnico-Administrativo da educação no serviço público federal, mas se diferenciam nas funções que lhes são atribuídas e, também, em relação às exigências formativas em nível de ensino superior. Para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais os editais exigem habilitação em qualquer curso de Licenciatura, portanto, permitem aos sujeitos que realizaram curso de Pedagogia ingressarem no cargo mencionado.

Ressalta-se que o(a) interlocutor(a) que se referiu a tal vivência antes do ingresso no IFFar atualmente está vinculado(a) ao cargo de Pedagogo(a)/Professor(a) EBTT, em um determinado *Campus* do IFFar. Sobre esse movimento na trajetória de trabalho individual, P.Cora relatou que ingressou no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais em outro Instituto Federal do Rio Grande do Sul e que, a partir da aprovação obtida em concurso público, no ano de 2015, foi nomeada para o cargo de Professora na Universidade Federal de Tocantins, na qual trabalhou no curso de Pedagogia até o ano de 2017, quando teve sua remoção retornando para o IFFar. Ao rememorar sobre sua caminhada como pedagogo(a) relacionou suas vivências com o movimento de expansão do IFFar, atribuindo sentidos que se referem ao social. Em seu discurso tal sujeito evidencia a questão da institucionalização do trabalho de pedagogos(as) no IFFar relacionando à dimensão temporal. Dessa maneira, indica contradições na articulação entre o que é da ordem institucional e o que seria possibilidade de práxis ao afirmar que

[...] é importante o pertencimento à área [...] converso com os colegas sobre a ideia de que o(a) pedagogo(a) tem que ser uma referência com identidade na área pedagógica, mas precisaria de mais três turnos pra dar conta de toda demanda do ensino, da pesquisa e da extensão (P.CORA).

O discurso de P.Cora pode ser analisado sob a defesa de Amaral (2016) que aborda sobre a concepção de pertença profissional de professores como trabalhadores pertencentes ao conjunto de uma classe social, situando tais sujeitos no contexto da sindicalização e das contradições da totalidade capitalista. Para Amaral (2016, p. 233), a pertença profissional é uma elaboração social, logo, possui sentidos coletivos e políticos do trabalho dos professores como

profissionais, “[...] constituindo-se como práxis político-pedagógica na medida em que esses sentidos são resultantes de relações dialéticas entre teoria e prática, individual e coletivo⁹².

Sob essa perspectiva compreende-se que o trabalho de pedagogo(a) no IFFar se constitui por múltiplos movimentos de identificações sociais e profissionais, individuais e coletivas, na produção de uma práxis pedagógica (AMARAL, 2016, p. 196). Entende-se que P.Cora reconhece o pedagógico em si e para si no sentido de pertencer profissionalmente a ele como possibilidade política, desejando que venha a ser institucionalmente referencial para o trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão. No entanto, o(a) interlocutor(a), por meio de seu discurso, também apresenta limites contraditórios que interferem na práxis, explicitando uma ideia de necessidade de ampliação do tempo para realização do trabalho pedagógico motivado para uma transformação reflexiva e revolucionária (VÁZQUEZ, 2011). Nesse sentido, as dimensões do tempo e do trabalho pedagógico estão imbricadas na práxis dos(as) pedagogos(as)⁹³.

A seguir, na fala de P.Raquel, refere-se a aspectos da divisão do trabalho que é pedagógico na dinâmica estrutural do IFFar:

[...] parece um esvaziamento teórico e pedagógico [...] aqui o Setor de Assessoria Pedagógica que deveria acompanhar, dar suporte para os professores, mas às vezes esses esvaziamentos são decorrentes das muitas transições de pessoas no setor. Não existe um suporte teórico-político, existe sim um suporte burocrático (P.RAQUEL).

A análise do trecho citado trata sobre a produção de pedagogo(a) que não está na condição de professor(a) na Instituição, todavia, está articulado à produção do pedagógico a partir de sua vivência na unidade da Instituição em que este sujeito faz parte. Assim, parece conjugado nesse discurso o que Gutiérrez (1988) considera por escola, sendo esta uma instituição social com determinada natureza, funções e estrutura destinadas a cumprir objetivos políticos. Nesse sentido, o autor aborda a instituição escolar na eminência dos interesses da

⁹² A concepção de “pertencença profissional” é discutida no contexto da divisão social do trabalho em que se inserem os(as) professores(as), desde os estudos de Mestrado de Amaral (2010; 2016), nos quais trata que a “[...] profissão é uma construção social, uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais [...] entende-se o processo de subjetivação dos professores não exaurida em si, mas como uma fase de identificação do ser em relação com o meio” (AMARAL, 2010, p. 76-77). Nessa perspectiva, infere-se que é possível o termo identidade não ser considerado sob condições única e estática, pois os sujeitos se constituem nos movimentos dos processos de identificações subjetivas (AMARAL, 2010), tendo em vista, por exemplo, as relações de gênero, percursos formativos, as condições de trabalho, dentre outros.

⁹³ No trecho da fala de P.Lygia, refere-se da seguinte maneira às questões do trabalho pedagógico na Instituição: “[...] nós precisamos estudar muito, pesquisar, se preparar para dar aula. Por exemplo, a disciplina de políticas em educação vai mudando, precisa mudar de um ano para o outro em função das alterações que a legislação educacional tem passado [...] você tem que estar sempre lutando, tem que estar sempre provando que você tem competência. Que aquilo que você sabe serve para alguma coisa” (P.RAQUEL).

classe dominante detentora do poder na sociedade, ou seja, aquela proprietária dos meios de produção, a qual também possui o controle cultural e educativo (GUTIÉRREZ, 1988). Entretanto, como instituição política, encontra-se em contradição por se constituir do trabalho sob as mediações do capitalismo, fato que é perspectiva burocrática pragmatista e que abrange o tempo e a produção de determinados pedagogos(as) no IFFar.

O trabalho pedagógico na práxis dos sujeitos, mesmo que contemple movimentos intencionais individuais, coletivamente se evidenciam em não intencionais (VÁZQUEZ, 2011), tendo em vista as incongruências e limites educacionais coletivos dessa atividade que se destina à produção de linguagem e conhecimento. A “[...] Pedagogia e a política são partes constitutivas de um todo” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 21), porém, tal movimento, sob as imposições ideológicas do capitalismo nas mediações da instituição escolar, manifesta-se sob tendências de “[...] despolitizar a ação educativa [...]” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 23). Desse modo, os movimentos de integração ou não integração entre múltiplos aspectos, que dizem respeito ao tempo, aos conteúdos e métodos conjugados pelos(as) pedagogos(as) na estrutura institucional, processam-se em efeitos desintegradores dos sujeitos, rumo a uma consciência da práxis⁹⁴ em EPT.

A partir desses apontamentos, a seguir está apresentada a análise produzida no tempo da pesquisa. Sobre os dados relativos, primeiramente, à divisão do trabalho de pedagogos(as) no IFFar; por conseguinte, à jornada de trabalho, conforme relação dialética entre os planos jurídico-administrativo e da práxis dos sujeitos.

5.2.1 A divisão do trabalho no plano jurídico-administrativo e no plano da práxis dos(as) pedagogos(as)

Os(as) interlocutores(as) deste estudo de Doutorado, ao estarem determinados pela condição de servidores públicos federais, estão submetidos aos regramentos de um conjunto de Leis Federais e documentos institucionais que partem da Constituição Federal (BRASIL, 1988) como a matriz legal. Nesse sentido, esta subseção inicia abordando sobre os resultados das análises produzidas a partir da pesquisa documental. No conjunto dos documentos em movimento no real, o campo empírico da pesquisa evidencia um discurso das determinações relacionadas à divisão do trabalho escolar no contexto do serviço público federal. Tal contexto evidenciou-se no trabalho de pesquisa como a expressão do plano jurídico-administrativo o qual é produzido pelos próprios trabalhadores no movimento de divisão do trabalho, considerando

⁹⁴ Para Vázquez (2011), a consciência da práxis é um movimento de transformação reflexiva.

processos políticos e produtivos que forjam práticas participativas. Ou seja, tais documentos são produções humanas e contemplam ideologicamente discursos referenciados nas dimensões do Estado sob o fluxo da sociedade capitalista. Deste modo, o conjunto de documentos que constituem o plano jurídico-administrativo manifestam movimentos de orientação e desorientação do tempo e do trabalho pedagógico dos sujeitos no sentido da Dialética das (des)integrações.

A partir do processo de pesquisa documental é possível apresentar uma lista de legislações federais e documentos do IFFar, conforme as mediações integradas a diferentes temporalidades representativas do plano jurídico-administrativo que abrange o tempo e o trabalho de pedagogos(as) na Instituição: **Lei nº 8.112/1990** (BRASIL, 1990) referente ao Regime Jurídico dos servidores Federais⁹⁵; **Lei nº 9.394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); **Lei nº 11.091/2005** (BRASIL, 2005) que estabelece o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE); **Lei nº 11.892/2008** (BRASIL, 2008) que institui a RFEPT; **Lei nº 12.772/2012** (BRASIL, 2012) que estabelece o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério; **Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016**, que determina as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2016).

Conforme o Regime Jurídico dos servidores públicos da União, autarquias e fundações públicas Federais (BRASIL, 1990), estão determinadas as condições do *servidor estável*, como aquele(a) que aprova por meio de concurso de provas e títulos para investidura⁹⁶ em *cargo público* sendo “[...] nomeado para cargo de provimento efetivo [...] sujeito a estágio probatório por período de 24 meses [...] e avaliação de desempenho” (BRASIL, 1990). Nos itens do Artigo citado constam os critérios de tal avaliação, que deve ser realizada entre a chefia imediata e o(a) servidor(a), atendendo os critérios pertinentes à assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade. Por cargo público entende-se o “[...] conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor” (BRASIL, 1990), estando estas contidas em uma forma de contrato que concede

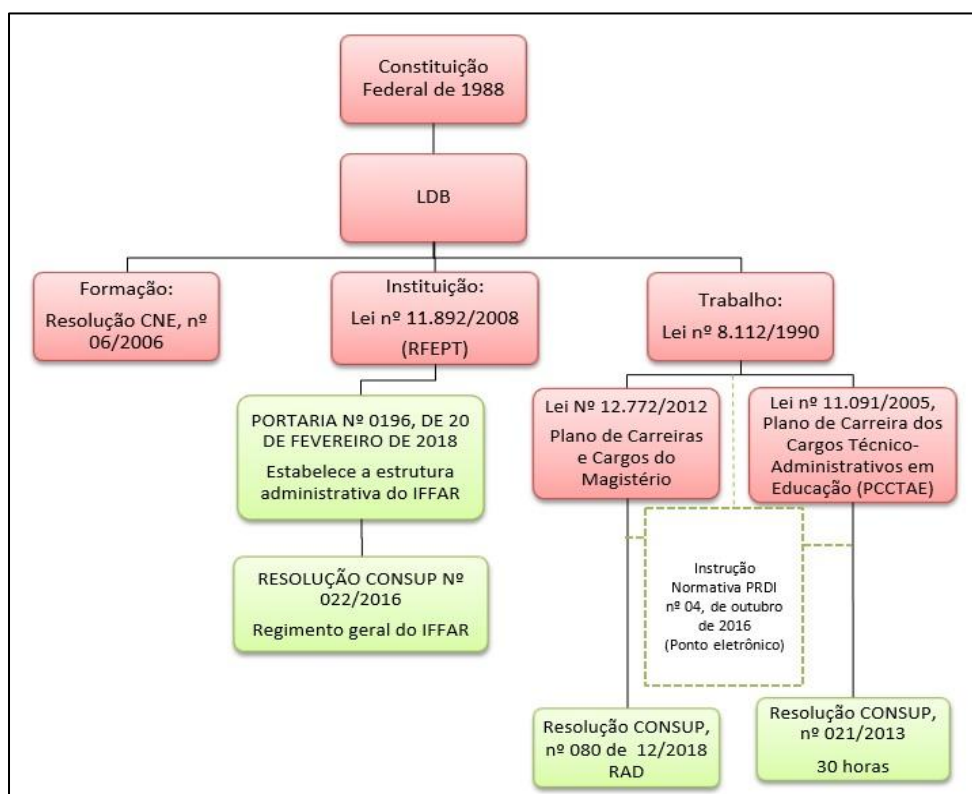
⁹⁵ Destaca-se que essa Lei teve sua primeira origem na década de 1930, quando houve o reajuste dos quadros e vencimentos do então denominado “funcionalismo público civil da União”, passando por sucessivas mudanças ao final dessa mesma década, com a criação do Estatuto dos Funcionários públicos civis da União. Posteriormente, as mudanças se processaram nos anos de 1952, 1970, 1978 até a composição do Regime atual, que vigora desde o ano de 1990.

⁹⁶ Conforme a leitura da referida lei, consta a palavra “investidura” sob o sentido relacionado ao termo “posse” que representa a nomeação por meio de um termo assinado pelo sujeito ao ingressar em uma carreira de um cargo público. Pode-se inferir, a partir de uma análise semântica, que o cargo se torna uma propriedade do sujeito mediado por uma forma de contrato que determina direitos e deveres relacionados a sua força de trabalho.

a nomeação da pessoa para o exercício que é “[...] o efetivo desempenho das atribuições do cargo público [...]” (BRASIL, 1990).

Considerando as fontes documentais foi elaborada a figura a seguir, ilustrando a relação entre as legislações externas (em cor vermelha) e as portarias e resoluções que designam as normativas e resoluções internas do IFFar (identificadas em cor verde). Entretanto, estas diferenciações são apresentadas em interconexão, ou seja, entende-se que a lógica da dimensão *externa* se manifesta na *interna*. Compreende-se que a partir destas mediações se encontram evidências sobre o argumento de que, no processo de divisão do trabalho na sociedade, o tempo de trabalho dos sujeitos se expande socialmente, levando os sujeitos a uma produção cooperada e combinada (MARX, 2017). Enfatiza-se que, nessa dinâmica do capital, a divisão do trabalho se processa em movimentos individuais e coletivos na realização do trabalho pedagógico na EPT.

Figura 16 - Relação entre as fontes documentais jurídico-administrativas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conceitualmente, a expressão *divisão do trabalho* está orientada na perspectiva de Marx (2017, p. 425) sobre processo histórico que parte da “[...] relação entre a divisão manufatureira

e a divisão social do trabalho, que constitui a base geral de toda produção de mercadorias”. Destaca-se que a produção desta análise dialética fundamenta-se na sistemática de que o todo contém as mediações com/entre as partes e, desse modo, são apresentados os pressupostos marxianos que implicam na sistematização da divisão do trabalho explicitada nesta pesquisa: a) “[...] a separação da produção social em seus grandes gêneros [...] como divisão do trabalho no universal” (MARX, 2017, p. 425), aqui tratado como o trabalho em educação; b) “[...] a diferenciação desses gêneros de produção e espécies e subespécies como divisão do trabalho particular [...]” (MARX, 2017, p. 425), considerando o trabalho em educação escolar; c) “[...] a divisão do trabalho no interior de uma oficina como divisão do trabalho no singular [...]” (MARX, 2017, p. 425), ou seja, é o trabalho em educação escolar que se realiza sob o processo de produção pedagógica no IFFar. Em suma, o trabalho pedagógico realizado por determinados pedagogos(as).

Conforme evidenciado, as políticas públicas educacionais implicam nos processos institucionais que determinam jurídica e administrativamente o trabalho em educação escolar realizado por pedagogos(as). Quanto ao trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, acontece sob as condições da divisão do trabalho na singularidade (MARX, 2017) do serviço público federal. Após o texto constitucional brasileiro (BRASIL, 1988), conforme a Figura 16, tem-se a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da educação escolar no país, determinando, então, as seguintes legislações: a) Resolução CNE, nº 06/2006, definindo as Diretrizes Nacionais que orientam os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006); b) Lei que institui o IFFar, já discutida em subtítulos anteriores; e c) a leis que implicam na regulamentação jurídica e administrativa das jornadas e dos trabalhos dos servidores públicos federais.

Os marcos legais que regulamentam o *tempo de trabalho* de pedagogos(as) no IFFar partem da Lei 8.112, de 1990, mas se evidenciam detalhadamente conforme os aspectos de disciplinamento e controle (TUMA, 2001) presentes no Decreto nº 1590, de 1995, que dispõe sobre a jornada de trabalho (MARX, 2017) dos servidores públicos federais. Nas décadas posteriores à regulamentação das carreiras de TAE e de Professores da EBTT, portanto, referente aos cargos dos sujeitos deste estudo. As leis referentes aos Planos de Carreiras e cargos mencionados reafirmam os direitos e deveres, as normatizações das jornadas de trabalho e as determinações salariais destes trabalhadores. Assim, contemplam as atribuições e atividades que lhes são designadas, os critérios para o desenvolvimento profissional nas carreiras do serviço público federal, punições, formas de controle, produtividade, dentre outros aspectos que

dizem respeito ao que é instituído dentro do contexto em que o IFFar está imbricado (BRASIL, 2005; 2012).

Compreende-se que, em tal contexto, estabelece-se uma divisão parcial dos trabalhadores da educação no serviço público federal como um todo. Com base nos aspectos legais pode-se distinguir duas carreiras diferentes entre os(as) pedagogos(as) no IFFar, conforme o seguinte: professores vinculados ao Magistério EBTT submetidos à Lei nº 12.772, de dezembro de 2012⁹⁷, que dispõe sobre o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, equiparando os(as) Professores EBTT e os(as) professores de Ensino Superior das universidades públicas; já a carreira que engloba o cargo Pedagogo(a)/Área está determinada pela Lei nº 11.091, de janeiro de 2005, que dispõe sobre o PCCTAE (BRASIL, 2005).

A seguir, consta uma tabela referente à distribuição dos(as) pedagogos(as) no contexto geral dos Técnicos-Administrativos da Educação em cargos de Nível E, correspondentes aos cargos que exigem como nível de escolarização o superior completo, e Professores de EBTT nas Unidades do IFFar, conforme os dados produzidos durante o estudo de Doutorado.

Tabela 5 - Quantidade de TAEs (nível E) e Professores da EBTT em relação aos(as) pedagogos(as) nas unidades do IFFar

	TAE - NÍVEL E		Professores EBTT	
	Geral/Nível E	Ped/área	Geral Prof	Ped/prof
REITORIA	43	3	0	4
ALEG	26	3	112	3
SVS	28	5	120	2
SR	17	2	68	2
JC	20	2	71	2
S AUG	19	1	67	3
PN	15	0	65	3
SB	19	2	62	2
JAG	12	0	39	1
S ANG	15	1	54	1
C.A.URU	7	0	60	0
FW	12	0	23	1
	233	19	741	24

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁹⁷ Destaca-se que antes dessa lei existia duas regulamentações diferentes: uma para professores das universidades e outra para instituições federais de Educação Profissional. Percebe-se que, politicamente, para o sistema escolar brasileiro, tal mudança pode implicar em questões relacionadas às políticas públicas no contexto nacional da educação, por exemplo, impactos nos quadros de vagas para toda a esfera escolar federal. Compreende-se, assim, que na análise da lei corre uma reestruturação da carreira do magistério público federal, ficando estabelecidas as condições legais para a realização do trabalho dos professores da EBTT.

Considerando a tabela anterior é possível observar que consta a proporção de TAEs e professores EBTT a partir dos dados gerais para os dados particulares das unidades do IFFar, conforme a divisão do trabalho em educação escolar na RFEPT, estabelecida na legislação referente aos servidores públicos federais. Sobre as legislações relativas à carreira da qual estes sujeitos fazem parte (BRASIL, 2005; 2012) constatou-se que:

a) A lei estrutura a carreira de professores subdividindo-os nas classes A, B, C e D, conforme a relação entre a titulação e o tempo de ingresso no Magistério Público Federal; já a carreira de TAEs se estrutura em classes e categorias, também de acordo com o tempo no serviço e a qualificação;

b) As atividades atribuídas aos professores, de modo geral, não mencionam em nenhum momento o termo pedagógico, referindo-se às dimensões do ensino, pesquisa, extensão e as funções inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência técnica na instituição, portanto, direcionadas à gestão. Quanto aos TAEs ficam designadas atribuições específicas para cada cargo, conforme o quadro estabelecido pela PPCTAE (BRASIL, 2005) e, dentro destes, os Pedagogos(as)/Área;

c) É determinado um nível formativo inicial para ingresso dos professores no Magistério Federal, que é sempre realizado por seleção pública de provas e títulos. Já a formação exigida para ingresso dos TAEs é de acordo com o nível de escolaridade, em Ensino Médio ou Educação Superior, conforme a especificidade das atribuições de cada cargo;

d) A remuneração dos professores se estabelece de acordo com o tempo de vínculo e desenvolvimento da carreira. Esses critérios também são determinados para os processos remuneratórios dos TAEs, porém, o que se diferencia entre as carreiras são os intervalos de tempo entre um avanço e outro, bem como os valores e percentuais, que para a carreira de professores são mais elevados;

e) Os professores possuem 45 dias de férias e jornadas semanais de trabalho de 40h ou 20h, dependendo do regime contratual de trabalho, os quais podem estar vinculados a regimes de dedicação exclusiva. Já os TAEs possuem 30 dias de férias e jornadas de trabalho semanais de 40h, salvo casos regulamentados por conselhos profissionais.

A partir dos aspectos pontuados relacionados com a abordagem de Marx (2017, p. 432) ressalta-se que “[...] a estrutura dos elementos econômicos fundamentais da sociedade permanece intocada pelas tormentas que agitam o céu da política”. Assim, o pensamento marxiano expressa a relação recíproca entre as dimensões econômicas e políticas, de modo que esse movimento determina as relações e os processos de trabalho e, conseqüentemente, constitui

a divisão de classes na sociedade. Nessa perspectiva, a escola caracterizada politicamente “[...] é o reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 17). Com o desenvolvimento do capitalismo o trabalho torna-se cada vez mais dividido e subdividido, de maneira que os(as) trabalhadores(as) se confrontem com condições extremas de intensificação, conforme os objetivos da máxima alienação e exploração dessa força produtiva.

Destaca-se que foi publicado o Decreto nº 9.262, em janeiro de 2018, dispondo da extinção de cargos efetivos vagos e que vierem a vagar no serviço público federal⁹⁸, também vedando abertura de concurso público e provimento de vagas. Esta medida atinge não somente as instituições federais de educação, mas o conjunto da sociedade brasileira, pois extingue, aproximadamente, 60 mil cargos da carreira de Técnico-Administrativos, dentre estes o cargo de Pedagogo/Área. Nesse sentido, o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), em nota de repúdio, chama a atenção para a desintegração eminente de, aproximadamente, mais de 2 mil cargos técnicos ligados ao Ministério da Educação. Além disso, veda “[...] abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais a diversos cargos, sendo cinquenta e oito deles pertencentes ao PCCTAE” (NOTA..., 2018, s./p.).

No contexto real das instituições federais os(as) trabalhadores(as) nos cargos extintos continuam a desenvolver suas atividades, o que evidencia a necessidade desses trabalhos na sociedade. Destaca-se que não foram encontradas evidências sobre o conhecimento do documento dentre os sujeitos na pesquisa, pois em nenhum momento a questão foi ressaltada nas interlocuções, sendo, por hora, um elemento invisibilizado no plano da práxis dos(as) pedagogos(as) no IFFar.

No entanto, as seguintes questões são pertinentes: quais seriam os impactos desta medida na realização do trabalho pedagógico dos(as) pedagogos(as) na instituição em questão? Haveria implicações no tempo de trabalho desses sujeitos? Quais seriam? Que projeto de sociedade vem orientando tais medidas? Destaca-se que tais perguntas, ainda que nas limitações de respostas no sentido crítico explicativo, neste momento do estudo realizado, sinalizam mediações relacionadas aos movimentos dos sujeitos como servidores públicos federais. Logo, é possível pensar que essas medidas do Estado, por meio das ações governamentais atuais, implicam em uma determinada reestruturação política e administrativa

⁹⁸ Essa medida, juntamente com outras em tramitação no governo federal, por exemplo, a reforma administrativa, impactarão nos direitos dos trabalhadores, nas políticas públicas de educação do país, bem como na saúde, na cultura, na segurança pública, dentre outras dimensões.

que interferem nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Assim, evidenciam-se processos de ordem econômica e política direcionadas à luta de classes, mesmo que os sujeitos não se mostrem conscientes dessas contradições.

Sobre as leis representativas das políticas públicas educacionais, a Lei nº 9.394, de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da educação escolar brasileira e, também, refere-se aos profissionais da educação. Já as leis mencionadas anteriormente, sobre as carreiras no serviço público federal (BRASIL, 2005; 2012), são compreendidas como o resultado de um processo histórico e social de mudanças estruturais e funcionais para os trabalhadores na realização do trabalho da EPT. Severino (1986, p. 07) diz que “[...] todas as formas de pensamento e representação dependem diretamente das relações de produção e de trabalho”. Ou seja, o plano jurídico-administrativo em que os(as) pedagogos(as) do IFFar estão submetidos denota um conjunto de regramentos que se referem à divisão técnica, política e social dos sujeitos na produção do trabalho pedagógico⁹⁹.

Do mesmo modo, a partir do que se considerou sob a forma de um plano jurídico-administrativo, faz-se a seguinte referência:

A educação do trabalhador para o processo capitalista, para o trabalho alienado, se dá, portanto, através de formas de organização e controle do trabalho dividido, de estratégias administrativas, tais como a rotatividade interna, alargamento da tarefa e nível de participação nas decisões, treinamento para execução do trabalho, política salarial, política de benefícios, formas de supervisão, instruções de segurança e de saúde, e assim por diante. O objetivo central é a constituição de um trabalhador que combine a posse de um conjunto de habilidades técnicas necessárias – e não mais do isto – um conjunto de condutas convenientes, de modo a assumir, o mais espontaneamente possível, sua função de trabalhador alienado ao mesmo tempo que assegure as condições necessárias à sua própria reprodução (KUENZER, 2011, p. 78).

Kuenzer (2011) aponta argumentos explicativos que se encontram na radicalidade dos processos de trabalho no contexto fabril, porém, conforme o estudo realizado, também são concepções pertinentes à dinâmica implícita no serviço público federal. Nesse contexto, o empregador é o Estado capitalista, portanto, a estrutura institucional integra movimentos desintegradores que seguem essa lógica, seja da empresa, da fábrica ou de outras esferas do capital. Contraditoriamente, os sujeitos em si, por vezes, não se reconhecem entre seus pares no processo de produção do trabalho, o que parece evidenciar movimentos de não integração

⁹⁹ As fontes documentais evidenciam regramentos e modelos de reprodução de gestão e processos produtivos relativos ao desenvolvimento capitalista neoliberal (ANTUNES, 2017), sob aspectos característicos dos processos da produção fabril que são incorporados na educação dos trabalhadores sob contexto escolar, a partir da pedagogia do capital, nutrida pela lógica utilitarista e pragmática de produção de uma educação “[...] que deve ser ‘ágil’, ‘flexível’ e ‘enxuta’” (ANTUNES, 2017, p. 100).

no trabalho que realizam socialmente na totalidade do IFFar. Essa não integração também ocorre sob a dimensão individual do trabalho, quando o trabalhador se distancia da compreensão do que produz, individual e coletivamente, no decorrer de suas vivências no tempo de trabalho, ainda que sejam consideradas as condições materiais de realização prática por tais sujeitos.

Conforme os registros em caderno de campo da observação sistematizada, o seguinte trecho da fala de um(a) pedagogo(a) evidencia um aspecto da condição vivenciada em seu trabalho, o qual pode ter relação com o argumento de Kuenzer (2011): “[...] não tem como não misturar alguns assuntos como, por exemplo, História da Educação e Políticas da Educação. São duas disciplinas que dou para as mesmas turmas e mais a Psicologia” (P.LYGINA). Tal sujeito, ao realizar seu trabalho como Professor(a) da EBTT, demarca a inter-relação entre o conteúdo do seu trabalho e o aspecto pedagógico na produção de suas aulas. Assim, parece que P.Lyginia, ao mencionar os termos *mistura*, *assunto* e *disciplinas*, está se referindo aos aspectos relativos ao conteúdo e ao método na produção do trabalho pedagógico, o qual tem por princípio a interlocução entre os sujeitos sob determinados períodos de tempo e espaço. Entretanto, a análise sobre o movimento temporal indica que o trabalho pedagógico de P.Lyginia reconhece o lugar dos estudantes nessa produção. Todavia, ambos os sujeitos estão impactados pela dinâmica escolar estabelecida na estrutura e no projeto institucional, haja vista as durações que constituem o evento da aula e do semestre letivo para demandas dos três componentes curriculares com mesmos sujeitos (professor(a) e estudantes), conforme mencionado pelo(a) interlocutor(a).

Já na fala a seguir, P.Coralina parece convergir com o discurso de P.Lyginia ao tratar da relação entre trabalho pedagógico e tempo, considerando a divisão do trabalho dos(as) pedagogos(as) na estrutura institucional do IFFar, assim se refere:

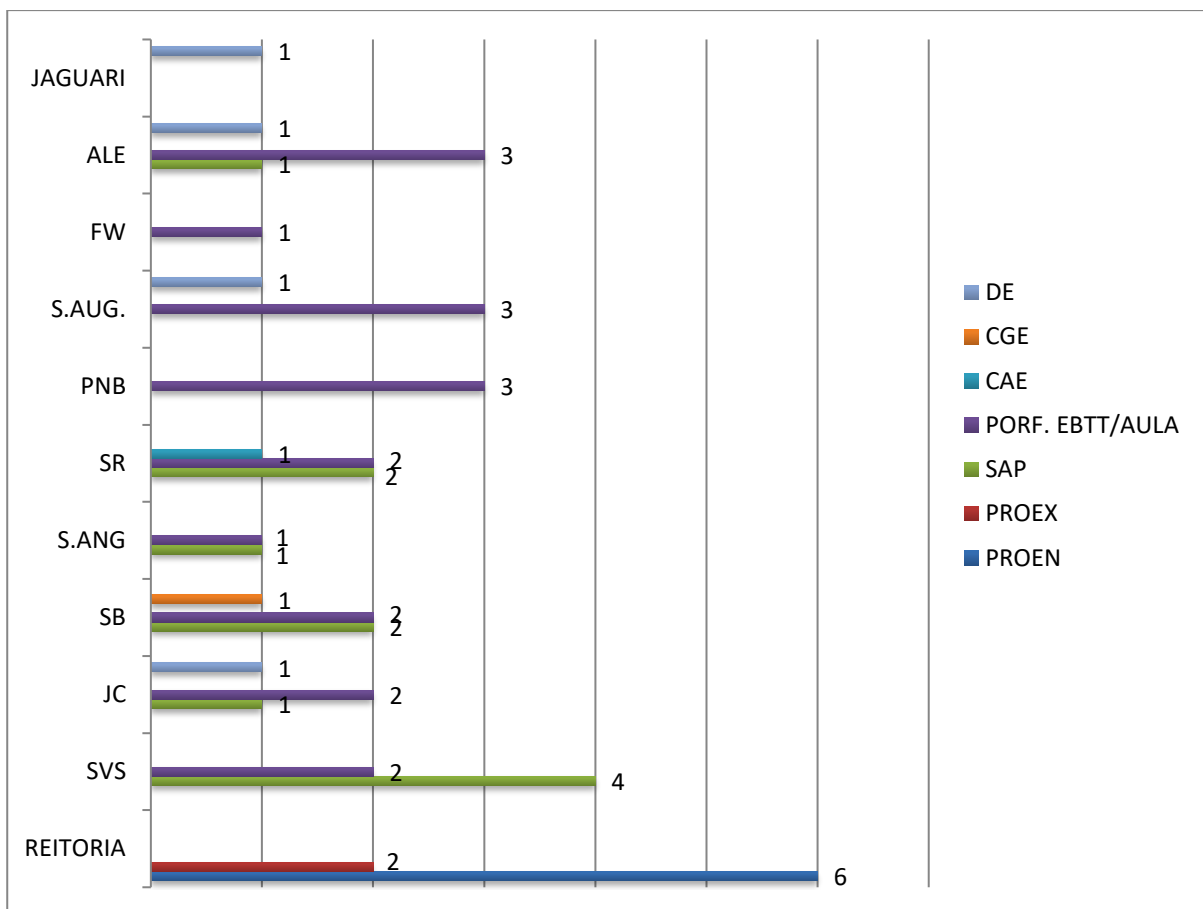
[...]dou aula no curso de PROEJA, com primeiros, segundos e terceiros anos, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Nas licenciaturas de Matemática e Ciências Biológicas com as disciplinas das PsicoLOGIAS, as Didáticas e acompanhamentos de estágios, também auxiliando na organização dos estágios, no que se refere ao conteúdo e forma. Aí tem o curso de especialização em Gestão escolar, na orientação dos TCCs [...] (P.CORALINA).

As referidas falas, como discursos produzidos no plano da práxis dos sujeitos durante a realização do estudo, são articuladas às concepções pertinentes ao plano jurídico-administrativo, portanto, os documentos internos do IFFar atendem os princípios que correspondem diretamente às políticas públicas. Nesse sentido, parece estar representada uma autonomia relativa do Estado (MÉSZÁROS, 2007; 2011), logo, das instituições escolares,

evidenciando as condições em que devem ocorrer a produção do trabalho pedagógico. Entende-se que essa legislação se constitui em uma mediação relacionada à regulação das condições dos trabalhadores da educação no que se refere ao tempo de trabalho, aos processos de produção e aos resultados desse processo. Assim, compreende-se que as dimensões políticas, ideológicas e econômicas, representadas pela força das leis do Estado alinhado ao capitalismo, interferem nos movimentos de institucionalização do tempo e do trabalho, tanto no que se refere à individualidade dos(as) pedagogos(as) quanto na coletividade destes ligados à totalidade dos trabalhadores na realidade local do IFFar.

Em contraponto, a institucionalização surge como um movimento por meio do conjunto de documentos que incidem sobre as temporalidades, as relações e os processos de trabalho dos sujeitos no IFFar. As evidências dos limites burocráticos se tornam em entraves na/para a produção de um trabalho pedagógico consciente, humanizado e humanizador, livre e libertador, emancipado e emancipador das mazelas capitalistas. Nesse sentido, as condições em que acontece a desqualificação dos processos do trabalho pedagógico podem impelir a integração dos(as) pedagogos(as) como seres humanos autônomos e conscientes das condições das leis capitalistas que impõem o projeto da educação dos trabalhadores. Para tratar dos processos que sucedem da divisão do trabalho em questão, é apresentado o gráfico a seguir, ilustrando a distribuição do conjunto de pedagogos(as) na estrutura institucional do IFFar.

Gráfico 3 - Distribuição de pedagogos(as) nas Unidades do IFFar (dados 2018/2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir da materialidade deste estudo de Doutorado, os(as) pedagogos(as) se encontram distribuídos na estrutura institucional nas unidades do IFFar. Destaca-se que a maior parte do coletivo de sujeitos trabalha nos setores ligados ao ensino, tanto nos *campi* quanto na Reitoria, dentre estes: na Reitoria, a Coordenação de assessoria pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino e nos *campi*, a Direção de Ensino, seus setores e coordenações - Setor de Apoio Pedagógico, Coordenação geral de ensino, Coordenação de Assistência Estudantil, Diretoria de Educação a distância. Também na Reitoria se tem dois sujeitos que trabalham na Pró-Reitoria de Extensão, sendo este o único segmento institucional fora do ensino com pedagogos(as) trabalhando.

Tal distribuição é atrelada a aspectos sob a particularidade de cada Unidade, refletindo na divisão social e técnica do trabalho na totalidade da Instituição e das políticas públicas em vigor como, por exemplo, quantidade de matrículas, historicidade da unidade e suas dimensões administrativas e pedagógicas das unidades. Ressalta-se que a Reitoria

está estruturada e organizada como a unidade que realiza a gestão administrativa e pedagógica dos *campi*, nos quais os cursos são ofertados.

É relevante destacar que desde os estudos de mestrado (CEZAR, 2014) tem se percebido que é característica dos Institutos Federais uma transitoriedade dos sujeitos entre os *campi* e entre outras instituições pertencentes à esfera federal. Os sujeitos, por vezes, não permanecem no *Campus* em que ingressam na carreira. Por conta dos interesses e necessidades particulares ocorrem solicitações para mudanças de *Campus* ou de instituição. Considerando esta realidade se justifica a instabilidade encontrada em relação à quantidade total de sujeitos interlocutores na pesquisa e em relação à movimentação dos(as) pedagogos(as) na Instituição. Outro aspecto importante a ser destacado é que, dentre o conjunto de sujeitos participantes, houve afastamentos por razões diversas, a saber: para tratamento de saúde, licença maternidade, para estudos, entre outros. Portanto, no período de duração de quatro anos do curso de Doutorado, os dados foram produzidos a partir desse contexto.

Atribui-se a isso a denominação de *transitoriedade*, termo que foi recorrente nos discursos produzidos em vários momentos com os sujeitos durante a realização da Observação sistematizada nas unidades do IFFar. Destaca-se que nesta etapa foi significativo o fato dos(as) pedagogos(as) já terem trabalhado anteriormente em outros *Campus* ou Reitoria do IFFar, tanto nos cargos em que estão vinculados atualmente quanto em cargos diferentes, desde que tiveram seus ingressos na Instituição. No processo de rememorar sobre suas trajetórias também se referiam aos lugares por onde passaram e os trabalhos realizados. Na produção destes discursos, por vezes, referiam-se comparativamente às vivências anteriores com a realidade vivida atualmente nas unidades do IFFar. Desse modo, considera-se que a *transitoriedade* faz parte do processo de constituição da historicidade destes pedagogos(as), como salienta P.Lia, que ingressou no ano de 2013 em um determinado *campus*: “[...] em 2015 consegui vir para o Campus de Santo Ângelo, com pouquíssimas aulas [...]” (P.Lia).

Conforme a referida fala de P.Lia, entende-se que a historicidade destes profissionais não se constitui estaticamente, uma vez que parece corresponder às situações transitórias que se processam na estrutura institucional, possibilitando uma *mobilidade*¹⁰⁰ regulada aos sujeitos. Esse termo pareceu ser adequado para expressar determinados movimentos que ocorrem tanto no interior do IFFar, compreendendo os *campi* e Reitoria, quanto na esfera institucional do

¹⁰⁰ Sobre o termo *mobilidade* foram encontrados os seguintes significados: “Qualidade daquilo que se move, do que se consegue movimentar. Locomobilidade; capacidade de se mudar, de ir a outro lugar com rapidez: mobilidade de pessoas. Aptidão para mudar, para sofrer alterações ou mudanças [...] Inconstância. [...] Mobilidade social. Ação de passar de uma classe social para outra” (MOBILIDADE..., 2021, s./p.).

serviço público federal em sua totalidade. Ou seja, em acordo com os interesses individuais e em consonância com as políticas institucionais, parece estar implicado nessa mobilidade movimentos contraditórios relacionados ao *transitório* e ao *permanente* entre sujeitos, individual e coletivamente, nos tempos, espaços e no trabalho realizado na instituição.

São citados como exemplos os casos de licenças para afastamentos de finalidades diversas e diferentes, as quais possuem temporalidades determinadas no plano jurídico-administrativo e nas mediações das necessidades institucionais e dos sujeitos. Sobre esses afastamentos são pontuados os seguintes, a partir da Pesquisa documental realizada: a) os períodos de licença para estudos e qualificação profissional, que são determinados via editais internos, os quais dispõem sobre os critérios e as condições do afastamento. Entretanto, individualmente, não têm suas jornadas de trabalho cumpridas no *lócus* institucional, contraditoriamente permanecem com suas produções relacionadas à educação, de acordo com os processos formativos aos quais se vinculam; e b) os períodos de afastamento para tratar situações de saúde própria ou de familiares e os períodos de afastamento para licença maternidade¹⁰¹.

Interpretam-se dois aspectos contraditórios que expressam a dinâmica mencionada anteriormente. Os movimentos de constâncias e inconstâncias são decorrentes das relações estabelecidas entre tempo de trabalho e à produção do trabalho pedagógico, em que as ausências dos indivíduos no *lócus* do IFFar, por um lado, implicam em inconstâncias no que se produz coletivamente; por outro lado, o trabalho pedagógico permanece em constante produção no tempo vivido socialmente, independente da presença do sujeito no espaço físico. Assim, pode-se afirmar que tempo e trabalho não param na dimensão do social na escola, ainda que as condições individuais dos trabalhadores da educação estejam implicadas nas situações de *transitoriedade*¹⁰² dos sujeitos da/na Instituição.

Dentre as atividades realizadas nos segmentos do IFFar, conforme a pesquisa que os pedagogos(as) realizam, estão seus trabalhos de modo correlacionado a estudantes, professores e outras pessoas da comunidade externa da Instituição. Destaca-se que os(as) sujeitos que fazem

¹⁰¹ Além dos exemplos mencionados anteriormente, destaca-se a possibilidade de locomoção dos indivíduos de uma unidade para a outra dentro do IFFar, ou para outras instituições do serviço público federal. Tanto no que se refere à permanência no mesmo cargo, quanto à mudança de um cargo para outro, no caso de aprovação em concurso público. Por exemplo, a pessoa vinculada a um cargo da carreira de Técnico-Administrativo em educação aprova em concurso público para outro cargo da mesma carreira ou para o cargo de Professor(a)/EBTT, tem uma nova nomeação em um novo cargo público, recomeçando, assim, uma nova carreira na Educação Profissional e Tecnológica. Ambas as situações se processam sob a mediação de editais institucionais internos e/ou externos, podendo haver relação dos movimentos que ocorrem entre a institucionalidade e a historicidade dos sujeitos.

¹⁰² *Transitoriedade* é: “Característica, estado ou particularidade do que é momentâneo, temporário ou transitório; temporariedade” (TRANSITORIEDADE..., 2021, s./p.).

parte da carreira dos(as) Pedagogos(as)/área tem seus trabalhos vinculados aos processos administrativos e pedagógicos referentes à *assessoria, acompanhamento, elaboração, seleção, implantação, coordenação, planejamento, atendimento, direção, organização, realização, participação*. Já os(as) pedagogos(as), nas carreiras de Professores(as)/EBTT, referem-se diretamente aos processos de trabalho vinculados à “função docente”, à “aula” e a projetos de extensão e pesquisa. Nesse contexto, apresenta-se a seguinte fala:

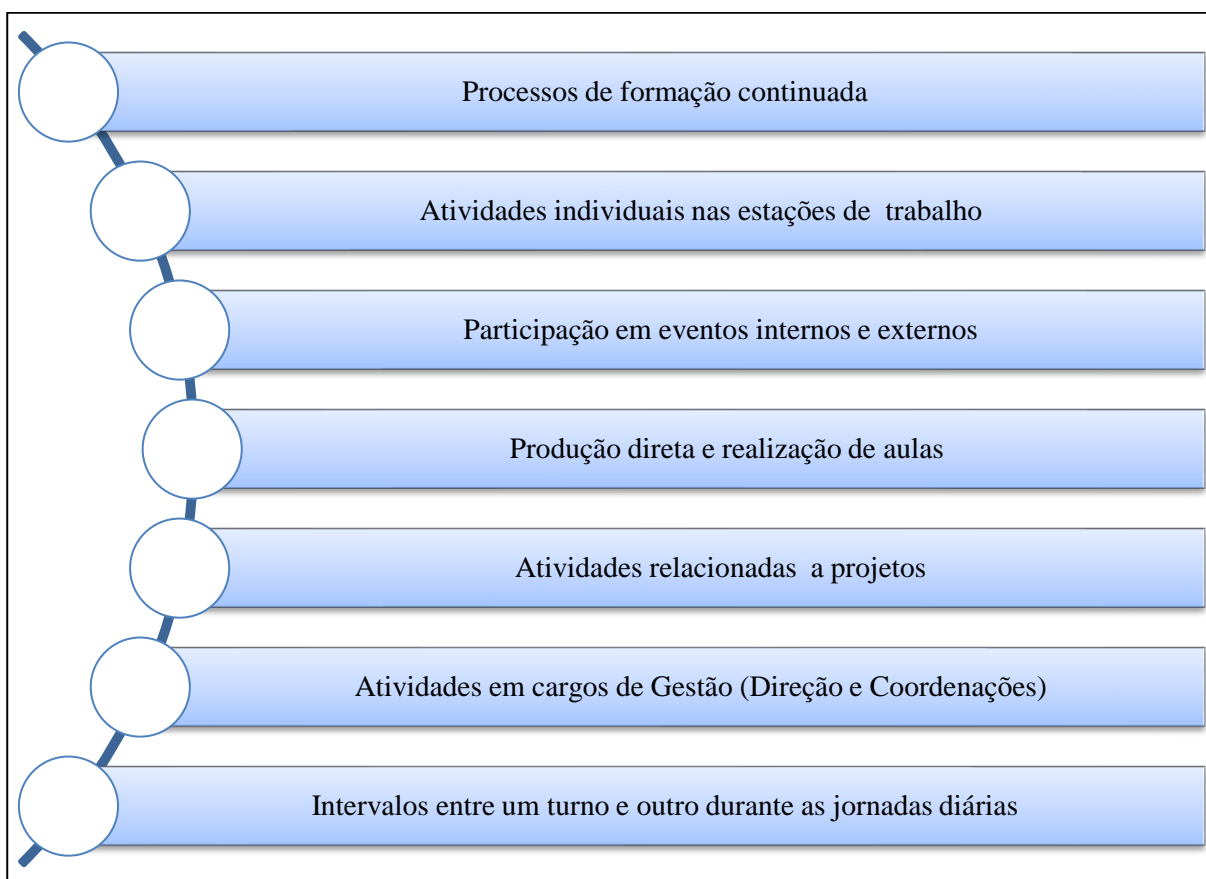
Na **extensão** tem a Kombiteca que é de leitura itinerante na comunidade junto com outra professora. E tem o projeto de **ensino** que consiste em grupos de ensino, que envolve professores e acadêmicos no atendimento de estudantes com baixo rendimento (P.MARI).

Sobre os processos administrativos e pedagógicos os sujeitos se referiram a todo tipo de atividade direcionada aos processos burocráticos ligados ao pedagógico, sendo: a) processos necessários para o funcionamento dos cursos, atendendo ao conjunto de regramentos do Ministério da Educação, que se referem à: criação, abertura, suspensão, extinção, ao reconhecimento, renovação de reconhecimento, aos processos que envolvem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e outras ações referentes à EPT que demandam do empenho burocrático dos sujeitos; b) processos de orientação e adequação dos PPCs, Planos de ensino, projetos, editais, registros em atas de reuniões, sistematização, registros e arquivamento dos Conselhos de Classe, elaboração dos quadros de horários dos componentes curriculares e controle destes. Tais processos compreendem as atividades presentes no cotidiano dos trabalhadores da educação que participaram da pesquisa, os quais realizam um trabalho técnico-pedagógico nas mediações do ensino, da pesquisa e da extensão na EPT do IFFar. Nota-se que esses trabalhos acontecem sob a coordenação e a orientação geral que parte da equipe de pedagogos(as) que trabalham na gestão da Pró-Reitoria de Ensino, localizada na Reitoria, o que evidencia uma relação hierárquica entre os próprios(as) trabalhadores(as) no conjunto das Unidades do IFFar (INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, 2019).

Ressalta-se que no período em que ocorreu a observação sistematizada houve o acompanhamento dos sujeitos durante a realização de diferentes atividades, também relacionadas aos sujeitos que estavam em cargos de direção e coordenação na estrutura institucional. Na totalidade das situações acompanhadas destacam-se as atividades seguintes: reuniões, momentos de *conversa*, planejamento de aulas, momentos de formação continuada com TAEs e professores, momentos de aulas, atividades individuais como, por exemplo, envio e respostas a e-mails, realização de leituras, elaboração de documentos institucionais, contatos

telefônicos com estudantes e ou familiares, dentre outras em que os sujeitos permaneciam produzindo seus trabalhos em suas estações de trabalho, intervalos entre um turno e outro durante a jornada de trabalho, realização de projetos, participação em eventos da comunidade em que o IFFar está inserido como, por exemplo, no caso de um *Campus* que participava da Feira Municipal do Livro. É possível afirmar que os espaços de trabalho desses sujeitos constituem-se em locais com boas estruturas físicas, dispendo de condições aparentemente acolhedoras e adequadas para permanência dos sujeitos e realização de suas atividades. Essa percepção foi um aspecto ressaltado na fala a seguir: “[...] no Instituto Federal há uma acolhida que é diferente, existem melhores condições de trabalho [...]” (P.NÉLIDA). Nesse sentido, na Figura 17 consta uma relação de tais processos.

Figura 17 - Principais situações presenciadas com os(as) pedagogos(as) durante a observação sistematizada



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A Figura 17 corresponde ao cotidiano de cada Unidade da Instituição, o qual possui episódios singulares e semelhantes; no entanto, os sujeitos são surpreendidos por situações

peculiares. Parece evidência dessas peculiaridades as vivências expressas, considerando a fala de P.Marta durante uma atividade individual de trabalho: “[...] viram estes alunos que saíram daqui? Eles estão ficando loucos, mas eu não vou enlouquecer junto” (P.MARTA). Em outra situação, um(a) pedagogo(a) justifica seu horário de chegada e ausência no turno anterior na Unidade do IFFar: “[...] Eu não pude vir no *Campus* de manhã porque eu estava em visita nas escolas junto com a coordenadora do curso, fazendo levantamento de vagas nas escolas municipais e estaduais” (P.ALICE). Conforme a realidade dos sujeitos na Instituição, compreende-se que o pedagógico é produzido sob limites e desafios individuais e coletivos, denotando compreensões que resumem o trabalho ao espaço interno da Instituição e o tempo vivenciados dentro dela.

Nesse sentido, evidenciam-se aspectos dialéticos (des)integradores, pois a organização dos sujeitos e os movimentos de fragmentação dos tempos e processos de produção na Instituição que é inerente à divisão do trabalho na estrutura institucional. Assim, explicita-se a existência de relações correspondentes às formas de organização administrativa e pedagógica referentes à gestão do IFFar, logo, os processos de trabalho estão relacionados à posição ocupada na estrutura institucional, conforme o Gráfico 3 e a Figura 17. Em relação a esse aspecto se tem os trechos das seguintes falas em sequência, registrados em caderno de campo da pesquisa:

[...] Eu trabalho aqui na Coordenação Geral de Ensino, nessa sala que fica junto com a Direção de Ensino. Nessa outra sala do lado está o Setor de Assessoria Pedagógica, com uma pedagoga e mais duas técnicas em assuntos educacionais [...] os sistemas são integrados na Instituição no que diz respeito à gestão. Então, o gerenciamento das férias, por exemplo, está articulado, ligado diretamente ao ponto, um está ligado ao outro (P.CECÍLIA).

Já, P.Eliani afirma que:

[...]ocorrem muitos problemas nesses sistemas, aí tomam muito **tempo** para conferir, corrigir, dar ciência nas informações... só que não tem outro jeito, tem que fazer, né! (P.ELIANI).

Tanto P.Cecília quanto P.Eliani, no período em que a observação sistematizada foi realizada, trabalhavam em cargos de gestão, um relacionado a uma Direção e outro a uma Coordenação. Ambos os discursos representam uma dimensão da própria relação hierárquica e social que se estabelece entre os pares, pois no contexto do Estado capitalista que emprega a força de trabalho nessa Instituição pública de EPT, no seu movimento estrutural contemplando o conjunto de trabalhadores da educação no serviço público federal, atribui-se a esses mesmos

sujeitos quem irá regular o tempo e o trabalho do coletivo. Então, tem-se determinados(as) pedagogos(as) na gerência da produção e no controle do trabalho dos próprios colegas, por meio de sistemas informacionais integrados que se destinam aos processos administrativos e registro do pedagógico na gestão escolar.

Nesta discussão se retoma a frase pronunciada por uma pedagoga durante a Observação sistematizada: “[...] o aluno é o mais frágil [...] é preciso todo um trabalho preventivo” (P.CÍNTIA). Esse sujeito que realiza suas atividades de trabalho no setor da instituição denominado Coordenação de Assistência Estudantil, no momento, referia-se aos estudantes sob a compreensão de que eles são afetados por todo tipo de situação que acontece na Instituição. Ainda, enfatizou sobre os processos de ensino e aprendizagem estabelecidos nas relações entre estudantes e professores. Sobre esta relação a interlocutora também expressou o seguinte: “[...] o pedagogo é o elo entre professor e aluno” (P.CÍNTIA). Nesse discurso referia-se aos(as) Pedagogo(as)/Área na Instituição, parecendo atribuir ao próprio trabalho sentidos referentes às dimensões da interlocução, representando pela palavra *elo* determinado lugar que possibilita uma ligação, interconexão.

Compreendeu-se, a partir do discurso dessa pedagoga, que por trabalhar com as demandas da assistência estudantil na estrutura do IFFar tem sua produção pedagógica voltada para o auxílio e orientação da relação entre professores e estudantes. Na sequência de seu discurso, durante o período de trabalho observado naquele *Campus*, expressou suas angústias sobre a necessidade do trabalho do(a) pedagogo(a) estar ligado às questões que pautam a importância de uma linguagem adequada que favoreça o ensino e a aprendizagem entre professores e estudantes. Sendo de importância a orientação, o suporte e o auxílio adequados aos(as) professores(as) e estudantes para identificar dificuldades e criar estratégias para que, principalmente estes últimos, não se desmotivem em relação aos estudos.

Tem relevância da realização de um trabalho escolar ritmos coordenados, cooperativos e colaborativos nos quais tem real valor a dimensão do pedagógico. Vale destacar que, nesse mesmo viés, em diferentes situações de interlocução com os(as) pedagogas(os), manifestaram inquietações e angústias em relação ao significado deste pedagógico. Nesse sentido, torna-se primordial repensar a própria produção do trabalho pedagógico, tendo em vista que os sujeitos, pelos seus discursos, manifestam concepções sociais, políticas e econômicas sobre a realidade dos estudantes. De modo geral, os discursos se assemelham, pois foi recorrente a ênfase nas tensões apresentadas cotidianamente, referentes às preocupações com os(as) estudantes, independentemente dos aspectos de idade, de nível ou modalidade dos cursos em que as pessoas estão matriculadas na Instituição. Os(as) pedagogos(as) no IFFar mostram-se afetados por uma

realidade encharcada de tensões e complexidades humanas, tendo em vista, por exemplo, a saúde mental, as severas dificuldades de aprendizagem, as vulnerabilidades sociais e econômicas, dentre outras. O discurso a seguir corrobora tal abordagem:

Fomos lá na turma porque eles diziam que precisavam conversar, andam ansiosos. Aí conversamos bastante, muitos choravam. Mas, assim, fiquei pensando sobre o que é do pedagógico? Porque o pedagógico não tem como trabalhar com essa questão da ansiedade, por exemplo [...] Mas assim está bem difícil esse ano. Está demais! (P.CLARISSE).

A interlocutora, autora do trecho da fala citada anteriormente, participava da observação sistematizada em um *Campus* diferente do que P.Cíntia trabalha, porém, ambos se assemelham; mas Clarisse Lispector possibilita uma compreensão com maior alcance ilustrativo sobre uma situação vivida no cotidiano do *Campus*. Essa interlocutora retratou o momento de conversa com uma determinada turma de alunos, a partir do pedido de intervenção do Setor de assessoria pedagógica feito por um(a) determinado professor(a)¹⁰³. Pode-se inferir que é um tanto intrigante o modo o qual essa pedagoga, que é vinculada ao cargo de Pedagoga/Área, expressa sua preocupação em relação à realidade vivenciada, a qual tenciona e faz as próprias profissionais questionarem-se sobre a especificidade de seus trabalhos, ou seja, o pedagógico.

Ainda, nos discursos produzidos, os(as) pedagogos(as) apontam para a necessidade de pertencimento a um coletivo de trabalhadores atrelados a esta característica específica do trabalho que realizam. Nesse sentido é que surgiu, na fala dos sujeitos, a palavra *território* relacionada à legitimação e legitimidade das relações de trabalho que esses profissionais vêm construindo a partir das sucessivas transformações que ocorrem em suas realidades locais. Os trechos das falas apresentadas a seguir evidenciam sentidos semelhantes sobre o argumento exposto. O primeiro refere-se do seguinte modo: “[...] precisamos **demarcar um espaço**, ou melhor, um **território**. E a Reitoria precisa valorizar isso” (P.ROSANI). Em uma fala posterior, em circunstâncias da Observação sistematizada, diferente de P.Rosani, o(a) interlocutor(a) produz uma fala que parece corroborar o apresentado anteriormente:

[...] é preciso demarcar, estabelecer um **território** para o trabalho do pedagogo na instituição. **Criar um espaço, um território de ação efetiva na instituição**, que seja reconhecido e normatizado, que diga qual é o papel, o que um pedagogo tem que fazer (P.GIOCONDA).

¹⁰³ Reitera-se que os processos observados no convívio de pesquisa com os(as) pedagogo(as) nas unidades do IFFar estão registrados em Caderno de Campo, conforme afirmado anteriormente no presente texto e, portanto, os discursos referenciados foram produzidos neste contexto. Destaca-se que os trechos citados nesta parte, nos últimos parágrafos, estão situados no ano 2019.

Em outra situação observada, ao acompanhar um momento de aula, outra pedagoga, vinculada ao cargo de Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, disse o seguinte: “[...] tem trabalho para além desse tempo aqui [...] tu vais observar quantos problemas temos nas turmas, pessoas depressivas, tristes, que muitas vezes não queriam estar ali” (P.LYGIA). Esse trecho de fala corrobora o discurso das(os) demais interlocutores(as) sobre as enfermidades humanas que impactam nos processos escolares dos sujeitos. Durante o acompanhamento de P.Lygia Telles, em outra situação de trabalho referente ao seu turno de planejamento pedagógico, ao relatar sobre seu trabalho de professora na Instituição, listou os componentes curriculares que ministra, tanto em cursos presenciais quanto na modalidade de Educação a Distância. Nessa ocasião também relatou o seguinte:

[...] eu também **dou aula** em um Curso institucional de formação pedagógica em Educação a Distância, no componente que é das políticas públicas, nesse tem 180 alunos. Mas esse em 2018, o componente não entrou na carga horária, já em 2019 está computado duas horas/aulas para o curso (P.LYGIA).

Nessa citação, P.Lygia enfatiza a questão do controle dos ritmos de produção e aspectos que possibilitam pensar sobre o objeto do trabalho pedagógico dos(as) pedagogos(as) no IFFar. Objeto que diz respeito às individualidades dos seres humanos que fazem parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento vivido na instituição escolar.

Nesse sentido, por serem parte da Instituição, pode-se afirmar que as dimensões da coletividade também se integram aos processos que ocorrem nesse lugar. Assim, a pedagoga parece trazer à tona certa invisibilidade sobre o seu objeto de trabalho quando diz que 180 estudantes matriculados na Instituição, os quais demandam de seu tempo de trabalho, não foram contemplados em sua carga-horária no ano de 2018, porém, durante sua fala, ao listar os componentes, afirmou ministrar aulas nos cursos presenciais no mesmo ano. Assim, concluiu-se que os(as) estudantes de cursos presenciais estavam contemplados em sua carga-horária na temporalidade referente ao ano de 2018. Em contraponto, conforme a fala dela, esse movimento aconteceu diferentemente no ano de 2019 em que os componentes curriculares de ambas as modalidades, presencial e a distância, estiveram registradas institucionalmente em seu planejamento e realização de seu trabalho nesse ano posterior.

A partir da análise da divisão do trabalho dos(as) pedagogos(as), como acontece em relação com a distribuição expressa na estrutura institucional no conjunto das unidades do IFFar, a subseção seguinte aborda a análise produzida sobre a jornada de trabalho dos sujeitos, considerando o plano da práxis.

5.2.2 A contradição da jornada de trabalho vivida no plano da práxis dos(as) pedagogos(as)

Os movimentos estabelecidos na vivência dos(as) pedagogos(as), durante a jornada de trabalho individual e coletiva, foram abordados na análise dos dados produzidos desde o Questionário prévio no período inicial da pesquisa. Todavia, sobre esse aspecto, os sujeitos, individualmente, atribuíram sentidos diferenciados entre os pares ao discursivizar sobre o próprio tempo de trabalho durante a observação sistematizada. Ainda que seja fato que todos os(as) pedagogos(as) estejam vinculados contratualmente a cargos públicos, que têm previstas jornadas de trabalho de 40h semanais. Assim, de modo amplo, a partir das respostas do questionário, 79% dos sujeitos apontaram que trabalham 40h semanais e 21% mencionaram jornadas semanais de 30h, indicando para a análise prévia de que tempo de trabalho significava a jornada temporal que realizam na Instituição.

A maior dificuldade parece estar no modo como os sujeitos descrevem a organização do percurso desse tempo em que realizam a produção do trabalho. A análise prévia elaborada apontou para o seguinte argumento: os sujeitos discursivizam diferentemente sobre o tempo e sobre o trabalho, pois quando precisam, por meio de fala, dizer sobre o que fazem os discursos são detalhados e fluidos, evidenciando elementos que possibilitam compreender os processos de trabalho. Em contraposição, quando questionados sobre o tempo de trabalho, as respostas foram amplas, genéricas e até mesmo divergentes entre os sujeitos.

Desde o início da pesquisa de Doutorado a jornada de trabalho foi um aspecto percebido no real que necessitava ser estudado a partir da realidade, no intuito de levar a compreensões explicativas mais aprofundadas sobre as relações entre o trabalho pedagógico e o tempo de trabalho, por entender que nesse processo são produzidos sentidos objetivos e subjetivos, portanto, estão implicadas determinações eminentemente humanas. Assim, empiricamente, entendia-se que a *jornada de trabalho* correspondia ao *tempo de trabalho* dos sujeitos sob o enfoque do materialismo histórico. No entanto, não representam sinônimos, pois, ainda que estejam relacionadas pela dimensão temporal, possuem aspectos e processos que se articulam e as diferenciam. Essa dimensão temporal, atrelada ao tempo cronológico da duração dos minutos, das horas, dos dias, das semanas, dos anos e assim por diante, na sociedade, parece subverter-se em múltiplas temporalidades na vida dos sujeitos, nas instituições e na sociedade como um todo. Nesse sentido, este texto, ao abordar sobre a jornada de trabalho dos pedagogos, é iniciado pela descrição das impressões gerais do contexto real do tempo institucional do IFFar,

onde se realizou a pesquisa e, após, são apresentadas as concepções conceituais sobre o tema da jornada.

É interessante atentar para a palavra *jornada* como uma expressão que denota distância; conforme breve pesquisa em dicionário seu significado remete à ideia de duração da passagem do tempo. Dentre os significados encontrados tem-se: Caminhada que se faz no período de um dia. Trabalho desempenhado no decurso de um dia. Distância que se percorre em uma viagem. Reunião dos acontecimentos que, de alguma forma, pode tornar compreensível uma ação e suas consequências. Ação ou expedição militar; batalha, campanha (JORNADA..., 2021). Como origem da palavra encontrou-se *journalée* a partir da língua francesa, que significa “[...] o trabalho ou o trajeto feito num dia” e do Latim *diurnum*, “[...] feito durante o dia [...]”, de *dies*, “dia” (PALAVRA..., 2005).

Parte-se do pressuposto que o IFFar evidencia, de modo geral, temporalidades com as quais o dia a dia de trabalho dos sujeitos que as constituem é intrinsecamente relacionado. Ou seja, a instituição é aberta ao público em três turnos diários: manhã, tarde e noite, nos horários de 7h45 às 22h45, com determinados setores funcionando ininterruptamente nesses horários. Semanalmente, suas atividades realizam-se de segunda à sexta-feira e em determinados sábados, de modo que, ao longo de um ano, conforme o calendário letivo, sejam atendidos os 200 dias de efetivo trabalho escolar e acadêmico e as cargas-horárias específicas de cada nível e modalidade dos cursos ofertados.

Neste e para além destes tempos estabelecidos na atual legislação educacional (BRASIL, 1996)¹⁰⁴, estudantes, professores, técnicos-administrativos em educação, trabalhadores de empresas terceirizadas que prestam serviços diversos, especialmente no apoio e manutenção da estrutura física, e de setores específicos ligados aos cursos que a instituição oferta realizam suas atividades para que, assim, garantam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão objetivamente. Nos três turnos diários são ofertados cursos técnicos de nível médio, ensino superior e pós-graduação nas mais diversas áreas e modalidades de ensino, considerando as modalidades presenciais e de Educação a Distância; também são realizados projetos de pesquisa e extensão em diferentes áreas e campos do conhecimento que são especificamente pertinentes de cada *Campus*.

¹⁰⁴ A LDB estabelece o período de “efetivo trabalho escolar” e “trabalho acadêmico efetivo”. Porém, na realidade do IFFar, assim como de outras instituições, sabe-se que há um calendário escolar e/ou acadêmico no qual prevê a produção de trabalho nos 12 meses do ano. Dessa situação surge a provocação de pensar o que significa e quais as mediações entre: a jornada de trabalho dos pedagogos, individual e coletivamente, e os tempos e trabalhos institucionalmente estabelecidos.

Considerando a realidade em que aconteceu a Observação sistematizada, além dos *campi*, tem-se a Reitoria como lugar em que se concentra a unidade administrativa geral da instituição, apresentando uma temporalidade que se diferencia dos *campi*, pois esta tem suas atividades realizadas nos turnos da manhã e da tarde, não havendo funcionamento à noite. Tais apontamentos situam o universo temporal nos espaços em que o IFFar está inserido, no qual os sujeitos têm seus tempos e trabalhos atrelados, pois se identifica uma multiplicidade de tempos em movimento que se conjugam na totalidade da instituição, historicamente. Por essa perspectiva se compreende que a dinâmica do tempo de trabalho e produção dos pedagogos se processa nas vivências constituindo múltiplas temporalidades na Instituição, considerando os aspectos implicados nos movimentos entre o Plano jurídico-administrativo e da práxis desses trabalhadores da educação.

A frase seguinte é ilustrativa desse argumento: “[...] você sai do trabalho, mas você continua trabalhando” (P.CLARA). Em consonância com a fala de P.Clara, esse outro sujeito assim se refere: “[...] aqui tem essa flexibilização [...] mas essas 6h viram 8h, porque não tem como fazer tudo nas 6h. Agora, por exemplo, eu tenho que ficar esperando uma menina que vem me procurar” (P.CÍNTIA). Destaca-se que estes discursos são representativos do social, conforme a regulação dos tempos.

Na maior parte dos trabalhos as vivências dos sujeitos, em suas produções, indicam a existência da relação entre os instrumentos utilizados em suas produções e os aspectos teórico-metodológicos da Pedagogia. Tal concepção parte das evidências dos(as) pedagogos(as) nas situações observadas que envolviam o processo de conceber, planejar e realizar o trabalho pedagógico, o qual pareceu se completar na dimensão coletiva da realidade em que estão inseridos, vistos os discursos e vivências de trabalho observados. Nessa questão se têm as manifestações em relação à *aula*, como o elemento recorrente entre os discursos na totalidade dos(as) pedagogos(as), tendo em vista que esta parece ser a centralidade que mobiliza e articula os trabalhadores da educação no atendimento das finalidades de seus trabalhos na instituição escolar. Assim, a aula é compreendida a partir de como os sujeitos estão organizados para sua produção na Instituição, nos movimentos que decorrem da divisão do trabalho e os ritmos que são estabelecidos nesse processo.

No IFFar os(as) pedagogos(as), mesmo no modo como estão organizados para produção do trabalho, estão implicados nos cursos da Instituição, sendo estes de diversos níveis e modalidades, conforme a fala seguinte:

Eu tenho 14 períodos de aula entre os cursos de nível médio e o superior [...] a formação do futuro professor conjuga conhecimentos pedagógicos e específicos da área na práxis, é conteúdo e forma. Depois *Saberes docentes e formação continuada*. No Curso de Formação Pedagógica para professores da EPT, a docência é compartilhada em um componente sobre EJA e EPT, com 160 estudantes, considerando uma carga-horária de 2 horas semanais. Esse curso é na modalidade EAD [...] na pesquisa, tenho um projeto que é das concepções dos professores de EJA sobre a disciplina que cursam, e acontece por meio de grupos focais. Objetiva a produção de conhecimento por meio de um processo de formação continuada (P.ROSANI).

A partir da fala de P.Rosani se compreende que são os(as) professores(as) que diretamente produzem aulas. Ela se refere ao trabalho pedagógico de produzir aula nos cursos técnicos de nível médio integrados à Educação de Jovens e Adultos, cursos de Licenciatura e cursos de Especialização em Formação Pedagógica, portanto, com o processo formativo de outros trabalhadores da educação para a realização do trabalho de professor. Por essa perspectiva, os sujeitos abordam aspectos relacionados aos ritmos e processos que caracterizam o trabalho pedagógico de pedagogos(as) na consecução do projeto institucional de EPT, considerando os movimentos implícitos na produção de aulas para cursos variados com diferentes finalidades e propostas. Considerando, ainda, que tais processos se articulem com a pesquisa e a extensão.

Sobre a forma dos sujeitos se referirem à questão *aula* foram recorrentes as expressões que se relacionam a discursos pertinentes a uma linguagem usual do senso comum, no qual não reconhecem a legitimidade dos profissionais da área da educação que realizam o trabalho educativo, produzindo teórica e cientificamente o conhecimento no campo da educação. Desse modo, têm-se as seguintes percepções sobre as referidas expressões: a) *dar aula* aparece como referência ao trabalho do professor no sentido de doação e não como produção orientada sistematicamente e destinada a um fim; também é recorrente a *sala de aula* como sinônimo do tempo e espaço em que ocorre o evento da aula, esta que, como circunstância que envolve sujeitos coletivamente, pode acontecer em diferentes espaços, dentro e fora da escola, que não a sala de aula; b) faz-se necessária a ressalva de que, ao dizer ou se referir textualmente às expressões *dar aula* ou *sala de aula*, está se desconsiderando as relações de trabalho estabelecidas no contexto capitalista em que os sujeitos produzem a dimensão humana no tempo e no espaço em que a aula é conduzida por trabalhadores que são assalariados, portanto, está posto o aspecto de classe nesta produção da educação. Nesse sentido, é preciso atenção para o termo *aula* entendendo-o como uma palavra que é carregada de sentidos e significados eminentemente humanos que refletem o social, historicamente produzido no interior da sociedade do capital.

O evento aula, sob uma dimensão temporal, está compreendido como um fenômeno de curta duração (BRAUDEL, 1992) que não se resume a um ou mais períodos de 50 minutos, por exemplo, de um determinado componente curricular ou *disciplina*, como mencionado pelos interlocutores deste estudo, conforme o que é regulamentado para o ensino no IFFar. Considerando os discursos dos(as) pedagogos(as), na tabela anterior, transparecem a ideia da aula como um movimento dialético que está inter-relacionado a ritmos diversos e trabalhos diferentes no contexto escolar em que acontece. Do mesmo modo, os trechos das falas apresentadas nos itens 6 e 8 evidenciam que o processo de produção da *aula* também contempla ritmos de produção que não duram apenas o período das jornadas diárias de trabalho institucionalmente regulamentadas, pois atividades relacionadas ao estudo, planejamento das aulas e a sistematização dos processos avaliativos acabam abrangendo um *tempo de casa*, entendido como aquele que acontece *fora de hora*.

Pode-se inferir, sobre a expressão *fora de hora*, que está representando uma relação com o espaço que se constitui no terreno institucional do trabalho pedagógico, pois com produções vividas implicam em durações que não são contabilizadas no tempo de trabalho instituído sob a mediação do Plano jurídico-administrativo. O trabalho pedagógico vinculado ao projeto pedagógico institucional, que continua a ser produzido no *tempo de casa*, parece não ser reconhecido e registrado como carga-horária relativa à jornada de trabalho. Sobre essa situação, outra pedagoga, durante a Observação sistematizada em um *Campus* do IFFar, ao chegar no seu local de trabalho e cumprimentar os colegas, em tom de exclamação, falou: “[...] esta semana mesmo trabalhei até tarde, durante noites em casa, mas, e aí como que tu registras isso nesse ponto” (P.CECÍLIA).

No IFFar os sujeitos têm suas cargas-horárias reguladas e controladas por meio de um sistema eletrônico de registro dos seus *pontos* que, na vivência cotidiana dos sujeitos, parece ser instrumento de inconformidades e incongruências, pois percebem contraposições entre o registro de suas jornadas e o que realmente acontece nos períodos de produção de trabalho pedagógico¹⁰⁵. Pode-se considerar que a produção dos sujeitos acontece durante um tempo de

¹⁰⁵ A sequência de discursos a seguir permite perceber tais relações: a) “[...] esse ponto é só para te regular, regular os colegas e também te engessa. [...] pior que agora eu não sei como registrar no sistema o tempo que foi de representação institucional na Feira do livro do município. Sei que tem uma determinada carga-horária que pode ser registrada como atividade fora de sede” (P.CECÍLIA); b) “[...] teve um dia que a aula terminava as 12h20 porque ficava atendendo os alunos que precisavam de alguma explicação. Porque tu tens que atender o aluno. Aí saía correndo porque me restava 49 minutos para almoçar. Pela lógica as 13h20 eu tinha que bater o ponto. Só que a aula começava as 13h. Então eu colocava o relógio para despertar para bater o ponto as 13h30. Eu tinha que pedir licença para os alunos, parava a aula para bater o ponto. Olha que perverso” (P.CLARA). Os discursos apresentados foram produzidos por sujeitos que produzem trabalho pedagógico em diferentes contextos da Instituição, sendo que o(a) pedagogo(a) do primeiro discurso trabalha na Coordenação Geral de Ensino, no cargo

trabalho em que se soma e se articula com outras temporalidades, as quais objetivam, por vezes, a realização dos interesses capitalistas na sociedade.

Nesse sentido, os discursos dos(as) pedagogos(as), produzidos durante a pesquisa, são compreendidos em acordo com Ferreira (2018, p. 194), ao considerar o seguinte:

[...] o trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, envolvendo a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que os professores possam refletir sobre o que realizam. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação.

A partir do exposto pela autora anteriormente citada, destaca-se que sua argumentação parece estar em conformidade com as falas de sujeitos, porém, estes não trabalham como professores no IFFar: “[...] o trabalho aqui no IF também se organiza na medida que os *campi* vão se estruturando, a distribuição do trabalho e das pessoas, dos setores vai acontecendo” (P.NÉLIDA). Observa-se que este(a) pedagogo(a), durante os momentos da Observação no *Campus*, relatou sobre sua trajetória no IFFar pontuando que, antes de trabalhar no *Campus* em que se encontra atualmente, já havia transitado em outras duas Unidades, sendo que a primeira tinha mais tempo de existência e a segunda estava recém sendo implantada na época de sua redistribuição.

[...] a gente organiza o trabalho conforme as modalidades, os cursos de nível médio e os de nível superior [...] tem o acompanhamento dos professores e estudantes, os conselhos de classe, que se organiza, se conduz, registra, faz os encaminhamentos. Tem o apoio aos Núcleos de ações afirmativas (P.CECÍLIA).

Conforme o plano jurídico-administrativo e o plano da práxis, compreende-se, por meio dos discursos dos(as) pedagogos(as), que os sujeitos se organizam, entendem e produzem educação a partir dos resultados do próprio trabalho pedagógico no decorrer de suas historicidades, sob a mediação dos aspectos que compõem a institucionalidade do tempo e do trabalho. Por meio desses movimentos e mediações geram-se sucessivos movimentos de mudanças nos múltiplos momentos que se constituem em aula no IFFar, bem como os processos relacionados à pesquisa e à extensão. No entanto, existem aspectos que na efetivação do evento aula demarcam permanências nos processos educativos como, por exemplo, a disposição das classes nos espaços das salas de aulas, a distribuição dos componentes curriculares,

de Pedagogo(a)/Área; o segundo discurso foi produzido por um(a) pedagogo(a) Professor(a)/EBTT, ao rememorar uma circunstância vivida que lhe marcou por ter gerado desconfortos em seu trabalho.

considerando as áreas do conhecimento, e a fragmentação do tempo, conforme a organização disciplinar e seriada, dentre outros.

Considerando o contexto da pesquisa, durante períodos em que os(as) pedagogos(as) se encontravam em momentos dentro das jornadas diárias de trabalho que não em situação direta de produção de aulas com estudantes, destaca-se a fala deste sujeito:

[...] as intervenções nas aulas são importantes porque tem que fazer atividades preventivas com os estudantes [...] às vezes não é fácil essa relação com uns professores. Tem uns que não permitem ceder um tempo da aula deles para uma atividade do CAE. Mas tem os que são parceiros, aí são sempre os mesmos que dão horário das aulas [...] o foco é o estudante ou é o conteúdo. Porque tem muitas situações que os professores parecem priorizar o conteúdo, desconsiderando o aluno como um ser humano... essa preocupação excessiva em dar conta do conteúdo, repassar toda ementa (P.CÍNTIA).

O(a) interlocutor(a), na referida fala, parece manifestar a existência da relação entre a produção de um trabalho que acontece paralela e concomitantemente à aula, sob dimensões político-sociais e coletivas, historicamente implicadas na realização do trabalho pedagógico resultante dos movimentos e mediações que se estabelecem para que a aula aconteça e reverbere na práxis dos sujeitos que fazem parte da Instituição escolar. Nesse sentido, compreende-se que a *aula* está situada como *unidade de intersecção*, sendo rodeada e sustentada, também, por outros trabalhos escolares e com direcionamento pedagógico, portanto, por processos que circundam e estão relacionados à práxis dos trabalhadores da educação.

Entretanto, por meio da práxis de professores(as) na produção de aulas, os múltiplos trabalhos que se realizam histórica e cotidianamente no campo educacional se unem, são conjugados no momento da aula, sob as relações e circunstâncias de ensino e de aprendizagem com os estudantes. Assim, o trabalho pedagógico se manifesta como inter-relação individual e coletiva sob os movimentos que compreendem um tempo de trabalho que se processa socialmente na realização de suas finalidades. Pode-se inferir, sob esta análise, que pelo trabalho do(a) professor(a) se materializam outros movimentos de trabalhos que acontecem no organismo escolar. Por este viés, há de se pensar que ocorre *ação ou produção* dos estudantes, também como interlocutores no processo pedagógico escolar. Sobre a relação entre trabalho pedagógico e a aula, Ferreira (2018, p. 584) argumenta:

[...] estabeleceu-se que trabalho pedagógico seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores

concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico.

Na sequência do texto a autora faz a seguinte pontuação sobre a aula: “Aula, aqui, é entendida no seu sentido mais amplo: todo o momento de sistemática produção do conhecimento. Resulta a socialização desses saberes que, pela interlocução, se estabilizam como conhecimento [...]” (FERREIRA, 2018, p. 596).

Em relação aos trabalhos que também são de cunho pedagógico, mas que não se efetivam diretamente na produção da aula por meio da interlocução com estudantes na produção do conhecimento, evidencia-se que se situam na estrutura do IFFar nas instâncias destinadas à gestão do ensino, pesquisa e extensão. Percebeu-se que, nesse contexto institucional, os sujeitos, ao falarem sobre os seus processos de trabalho, enfatizaram a palavra *conversa*. Em reiterados momentos referiram-se que necessitam da *conversa* entre as pessoas para que o trabalho pedagógico aconteça. Esta parece estar vinculada como uma atividade que faz parte da produção de pedagogos(as), a qual se realiza na efetividade do diálogo, da interlocução que acontece no encontro com o outro, portanto, no social. A citação a seguir é representativa da referida abordagem:

As coisas vão acontecendo muito rápido [...] e pra nós podermos **conversar** uma chega antes do horário, outra fica um pouco depois. Nos organizamos para pelo menos uma vez por semana nos encontrarmos [...] Mas a quarta é sempre o dia das reuniões. Estamos nesse prédio novo desde dezembro de 2018 e acho que isso facilitou muito os encontros da equipe (P.ELIANI).

No trecho citado P.Eliani se refere à dinâmica temporal da Instituição ligada aos movimentos realizados pelos sujeitos para que a produção trabalho se estabeleça como uma mediação coletiva, evidenciando, assim, pelo discurso desse(a) pedagogo(a), a escolha de um dia específico da semana para que o diálogo aconteça entre os pares. Desse modo, parece que os sujeitos decidem, escolhem o melhor dia para a realização da “conversa” como parte do processo de produção do trabalho pedagógico na Instituição. Na fala de P.Clarisse, que pertence a outra Unidade do IFFar, é produzida sob um sentido semelhante ao discurso de P.Eliani, ao considerar que: “[...] segunda geralmente é o melhor dia, é mais tranquilo para conversar, ajustar as demandas da semana” (P.CLARICE).

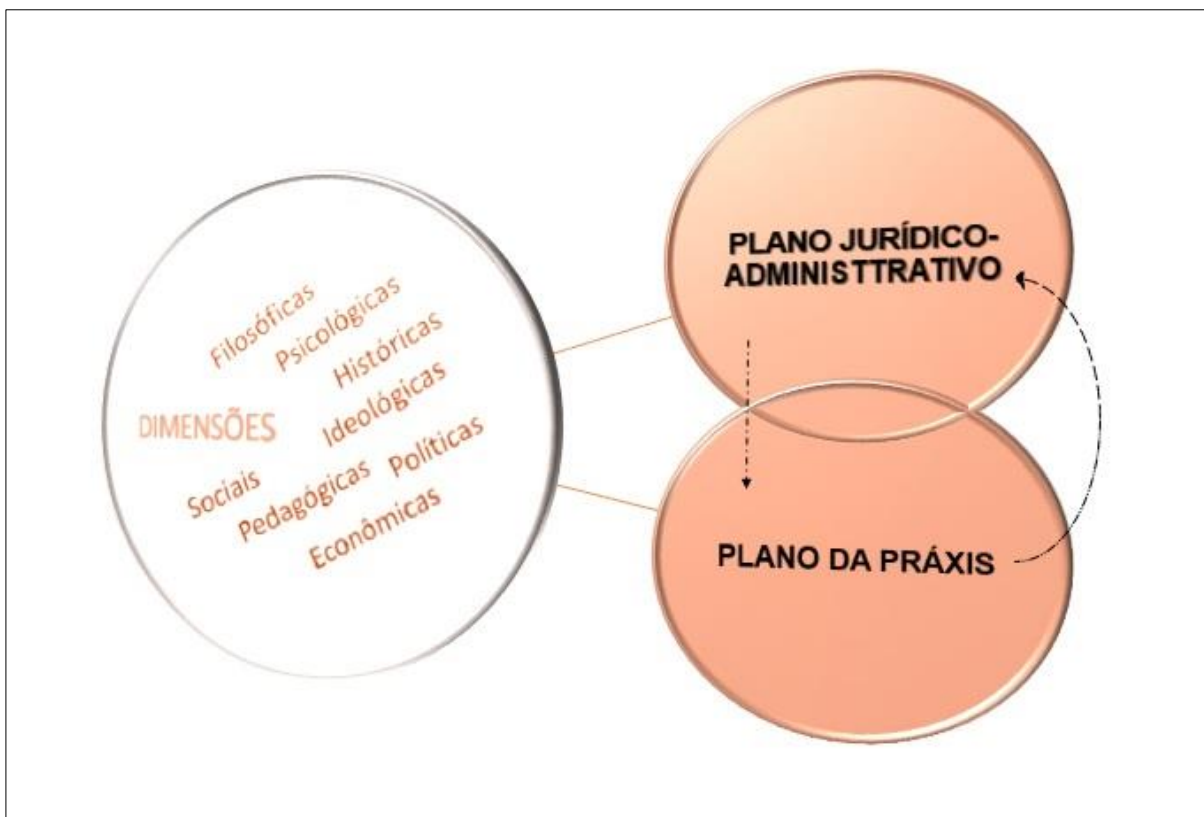
Neste trecho da fala de P.Clarice se percebe que a determinação do período em que tal atividade acontece está atrelada à dinâmica institucional do *Campus* em que está inserida, considerando, nesse caso, que a segunda-feira é o primeiro dia da semana em que são retomados os processos do tempo escolar cotidiano. Por datar o início de uma nova semana, logo, de

retomadas, a partir do exposto se pode inferir que este parece um momento adequado para o ajuste das demandas de trabalho entre a equipe do Setor de assessoria Pedagógica e a gestão da Direção de Ensino na qual estão vinculadas no *Campus*. Assim, P.Eliani e P.Clarisse produzem seus discursos em circunstâncias que se diferenciam no conjunto das unidades do IFFar, uma vez que nos movimentos do cotidiano dos sujeitos pertencem ao universo local em que o trabalho se efetiva.

Para finalizar esta seção destaca-se que é relevante atentar para o fator da **autonomia** em relação ao tempo em que os sujeitos realizam suas atividades na Instituição. Supõe-se a existência de condições que possibilitam a autonomia relativa, pois está em acordo com os tempos instituídos no IFFar em suas particularidades. Em contraponto, poderia se pensar no sentido de que esta *conversa* poderia ocorrer em qualquer outro momento da semana como, por exemplo, uma terça ou sexta-feira, assim posto, essa atividade também se expressa em sentidos ligados a não formalidade, constitui-se em um momento referenciado no trabalho pedagógico dos sujeitos. Desse modo, a produção de tal trabalho ocorre nos poros da jornada de trabalho (MARX, 2017), pois são os sujeitos que se ajustam nas vivências cotidianas conforme às necessidades do trabalho, sob a forma de tempos fúlgidos, ainda que tais momentos reverberem no trabalho pedagógico socialmente realizado na Instituição.

O adensamento na análise e discussão das especificidades relacionadas à divisão do trabalho e, por consequência, a relação com as jornadas dos(as) interlocutores(as) na estrutura da Instituição, para que aconteça a produção do pedagógico, são considerados os seguintes movimentos com suas mediações, tendo em vista a Dialética das (des)integrações: a) na produção pedagógica coletiva de pedagogos(as) existe a divisão do trabalho que os segmenta desde o ingresso no serviço público federal; b) a partir desta divisão inicial os sujeitos são distribuídos conforme a organização e a estrutura institucional e neste processo são identificadas temporalidades que se estabelecem contraditoriamente na jornada de trabalho; c) no campo empírico a jornada de trabalho dos sujeitos, individualmente, manifesta-se em uma dupla articulação dialética, uma correspondente ao plano jurídico-administrativo, que é reguladora, instituída legalmente, controlada e executada pelos(as) pedagogos(as) individualmente, por outro viés existe uma vivência do tempo de trabalho em jornadas reais de produção ativa, as quais transcendem os ritmos cronológicos institucionais, mas que também é regulada institucionalmente. Nesse sentido, é apresentada a figura a seguir.

Figura 18 - Correlação entre os planos jurídico-administrativos e da práxis



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando as relações recíprocas ilustradas na Figura 18 são apresentados os seguintes argumentos relacionados à Dialética das (des)integrações: **a) existe uma espécie de tecido documental que se constitui dos textos das legislações, em suas sincronias e diacronias, expressam o que é transitório e o que persiste como permanente na realidade educativa, na dinâmica entre o que é instituído jurídica-administrativamente como representação política e ideológica do Estado em processos de integração, não integração e desintegração com o que é vivenciado pelos sujeitos, objetiva e subjetivamente no plano da práxis;** **b) dentre o que é instituído/proposto em forma de lei e o que é vivido pelos(as) pedagogos(as), os aspectos da jornada e divisão do trabalho estão contemplados na materialidade existente, na qual se tem uma distribuição dos sujeitos na estrutura institucional que implica e impacta na produção das atividades;** **c) têm relevância os movimentos e mediações que se estabelecem entre esta *trama documental*, manifestação da articulação entre as dimensões externas e internas, correspondente das políticas públicas, e a *trama de relações vividas* pelos sujeitos durante os diferentes tempos no IFFar,**

nos quais acontece a reprodução, a produção e a autoprodução dos sujeitos no campo do pedagógico.

Contudo, compreende-se que os processos de trabalho no tempo e o tempo no trabalho dos(as) pedagogos(as) ora se expandem, ora aparentam dispersão ou retração quando vistos em relação às dimensões quantitativas e cronológicas do trabalho sem um alcance analítico dialético. Os movimentos de ordem individual e coletiva, próprios do trabalho pedagógico apreendidos no tempo escolar que corresponde a um período de vida dos estudantes durante seus percursos na Instituição, constituem-se em um tempo escolar no qual os(as) pedagogos(as) produzem o trabalho pedagógico. Assim, os processos que ocorrem em tal trabalho correspondem à vivência de ritmos que estão implicados em movimentos de *(des)integrações* na instituição. Partindo destes princípios pode-se compreender que o tempo opera movimentos na realização do trabalho pedagógico e vice-versa. Deste modo, está apresentada a seção seguinte, sob o título de Notas de finalização para o presente: limites e desafios da relação entre o tempo *relógio* e o trabalho *pedagógico* na realidade do Instituto Federal Farroupilha.

6 NOTAS FINAIS PARA O PRESENTE: LIMITES E DESAFIOS DA RELAÇÃO ENTRE O TEMPO *RELÓGIO* E O TRABALHO *PEDAGÓGICO* NA REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

A estabilidade nossa, no concurso público, está muito na superfície, é uma ilusão, porque quem anda nas profundezas é sempre tudo muito instável. É uma luta constante por matrícula, por manter os estudantes na Instituição (P.ZÉLIA)

O fragmento citado trata de uma fala de P.Zélia, na qual se menciona o termo *estabilidade* para se referir ao imaginário que considera esta como uma condição adquirida pelos servidores pertencentes a cargos públicos. A palavra *estabilidade* designa a qualidade de algo que é *estável*¹⁰⁶, sendo este o termo mencionado no texto da lei que determina condições para a força de trabalho dos servidores públicos federais (BRASIL, 1990).

Partindo do viés exposto, é pertinente tecer contraposições considerando o trecho da fala citado, pela qual o(a) pedagogo(a) se manifesta incisivamente apresentando a ideia de instabilidade para designar o lugar de trabalho em que *andam* os(as) trabalhadores da educação. Tem-se um jogo de palavras contrapostas e em contradição sob a perspectiva dialética, uma vez que, para P.Zélia, a *estabilidade* ilusória está *na superfície*, no que apenas aparenta estar, porém, existe uma *instabilidade* que vem *das profundezas*, no que não aparenta ser imediatamente, no real trabalho que acontece nos movimentos das lutas por condições do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições escolares. Nesse sentido, a qualidade *estável* que aparece na superfície pode representar certa apatia em relação aos movimentos necessários para a transformação da realidade social; já os movimentos que acontecem nas profundezas podem se manifestar, também, como agitação na superfície. Encontra-se, nesta concepção analítica, princípios dialéticos para a abordagem dos movimentos entre o tempo de trabalho e o trabalho pedagógico.

Articulam-se nestes movimentos as lutas dinamizadas pelos trabalhadores da educação, compreendendo que entre a superfície e as profundezas existe um tempo histórico constituído de ritmos e processos em compassos e descompassos que (con)figuram movimentos pendulares que apontam nos sentidos da (des)integração. Partindo do estudo realizado, compreendeu-se que na contemporaneidade existem ritmos fundamentais para a sociedade capitalista, os quais são marcados por instrumentos que delineiam os ritmos produtivos dos seres humanos desde a

¹⁰⁶ Pela perspectiva semântica *estável* significa: “Que não possui variações nem alterações; invariável, inalterável [...] Que está fixo; firme, fincado [...] Em que há constância; que tende a durar; duradouro: [...] Que permanece, se mantém de modo permanente: trabalhador estável [...] Cujo equilíbrio foi restaurado após uma curta perturbação” (ESTÁVEL..., 2021, s./p.).

modernidade. O *relógio*, que é uma ferramenta mecânica representativa do tempo cronológico, não precisa nem mesmo ser visto a todo momento para demarcar disciplina e controle dos movimentos e ritmos exigidos pela lógica política e econômica das ideologias do capital (THOMPSON, 1998). Essa conversa, por vezes silenciada, mascara comportamentos e concepções que são historicamente incorporados pelos sujeitos nas dinâmicas vividas cotidianamente, o que suscitam processos desintegradores da humanidade dos sujeitos. Tal lógica está contemplada nos tempos, espaços e trabalhos que circundam a educação escolar.

Outro instrumento que pode ser citado é o calendário que, assim como os relógios em seus múltiplos tipos e tecnologias, datam dias, meses e anos. A humanidade guiada por esses instrumentos está orientada por um tempo cronológico pertinente à lógica e interesses que incidem em temporalidades reguladas, pois não é incomum considerar tempos de não trabalho como tempos livres que, por exemplo, no contexto é produtivo pela perspectiva econômica (THOMPSON, 1998).

Todavia, conclui-se que o tempo do trabalho pedagógico dos(as) pedagogos(as) no IFFar é institucionalmente estabelecido e regulado por meio de políticas públicas que se expressam em um conjunto de documentos *legais*, conforme mencionado anteriormente. Em relação a esse conjunto de documentos constam leis e documentos internos ao IFFar que são compreendidos como o plano jurídico-administrativo, o qual implica na regulamentação e controle do tempo de trabalho, no qual se conjugam ritmos em que os sujeitos produzem o trabalho pedagógico ao se autoproduzirem como trabalhadores da educação pela práxis que acontece a Educação Profissional e Tecnológica de modo integrado ao terreno do serviço público federal.

O contexto educativo das instituições federais não se mostra livre da Pedagogia capitalista (KUENZER, 2011), a qual dinamiza e orienta um trabalho pedagógico que desintegra os sujeitos de suas próprias capacidades humanas, considerando os movimentos de não integração entre processos e ritmos na produção do conhecimento e de linguagem durante o tempo de trabalho. Os(as) pedagogos(as) participantes desse estudo de Doutorado fazem parte da totalidade social em que a lógica econômica capitalista prevalece, estabelecendo uma política-ideológica que, historicamente, reveste o modelo gerencial de divisão e produção do trabalho na sociedade. O Estado, nesse contexto, torna-se o regulador das condições da vida humana ao se efetivar como o ente mediador entre capitalistas e o conjunto dos trabalhadores que dispõe da força de trabalho a ser posta em movimento durante o tempo de trabalho.

A educação escolar se produz a partir das relações entre os sujeitos no tempo e no espaço, por meio da linguagem e do trabalho pedagógico realizado nas instituições, as quais

também se evidenciam como campo de disputas (CIAVATTA, 2015). Os tempos e espaços, as relações, as teorias e práticas educativas implícitas na produção da escola, estão em articulação com processos que envolvem a *luta de classes*, sob interesses que, historicamente, mostram-se estruturalmente antagônicos e contraditórios, perfazendo-se no tempo histórico a partir de movimentos pendulares que apontam ora para integrações, ora para não integrações, em acordo ou não acordo com os estágios do desenvolvimento capitalista. Desse modo, a contradição oriunda dos sentidos relativos à negatividade e à positividade da educação pelo trabalho se expressam correspondentes de interesses representativos das classes pelas quais a sociedade é constituída historicamente (CIAVATTA, 2015; KUENZER, 2011). Sob esse viés está a Dialética das (des)integrações que se refere a um tempo como acontecimento do trabalho pedagógico, considerando as vivências dos(as) pedagogos(as) em suas produções no interior do IFFar imbricado na totalidade social, política e econômica.

A pesquisa indicou aspectos que se relacionam com a intensidade do trabalho, conforme Dal Roso (2008) se refere, considerando o conjunto de todas as capacidades humanas sintetizadas nas dimensões: físicas, cognitivas e emotivas dos sujeitos. Tais aspectos se manifestaram durante a produção dos dados em que os(as) pedagogos(as) abordaram, o que reverberou na análise sobre os movimentos que ocorrem nas jornadas diárias na instituição e como estas são registradas em ponto eletrônico por meio de um sistema informacional. Como Dal Rosso (2008, p. 187) aponta, “[...] a informatização dos locais de trabalho produziu efeitos sobre o próprio trabalho [...]”. À medida que o plano jurídico-administrativo determina a fragmentação, a regulação e o estabelecimento de formas de controle sobre os trabalhadores em seus contextos de trabalho e de vida humana, as possibilidades de produção de suas subjetividades podem conflitar com as demandas objetivas estabelecidas pelo sistema capitalista.

Dal Roso (2008), ao se referir ao trabalho no serviço público, demonstra que as técnicas de gestão da mão-de-obra da esfera privada, para fins de aumento da produtividade, são transferidas para a esfera da administração pública. O autor aponta para a implementação de “[...] práticas que objetivam aumentar o rendimento do trabalho – por alongamento de jornada, aumento do ritmo e velocidade, flexibilidade ou intensificação do trabalho” (DAL ROSSO, 2008, p. 182), de modo a conduzir a resultados superiores e novos ganhos de produtividade. Todavia, esses movimentos levam a necessidades de novas formas de produzir trabalho sob perspectivas gerenciais e de qualidade total; também possibilitou a abertura de um campo para mudanças tecnológicas, especialmente depois da década de 1990 com a Revolução Informática (DAL ROSSO, 2008). Logo, é possível atentar para os movimentos de reprodução da estrutura

social e produtiva do capital, sob relações reciprocamente contraditórias que se estabelecem na perspectiva pedagógica escolar.

Os processos de intensificação (DAL ROSSO, 2008) se articulam com os movimentos relacionados ao *tempo de trabalho*, tendo em vista as vivências temporais dos sujeitos em suas produções no IFFar que ora encontram-se em integração, ora sob dinâmicas não integradas ao *trabalho pedagógico*, contraditoriamente. Nesse processo as particularidades que se constituem nas mediações das relações capitalistas são apreendidas a partir dos efeitos desintegradores da (auto)produção eminentemente humana que se realiza na práxis dos sujeitos. Tais aspectos compõem o discurso sobre a tese da Dialética das (des)integrações, tendo em vista que o *tempo de trabalho* e o trabalho pedagógico dos(as) pedagogos(as) no IFFar acontecem sob movimentos e mediações contraditórios na totalidade social. Assim, chama-se atenção para o seguinte: o plano da práxis que contempla os processos vividos no tempo tem relação com o plano jurídico-administrativo, de modo que essa relação manifesta efeitos de integração, não-integração ou desintegração a partir das relações dos sujeitos com o tempo, o trabalho e o pedagógico.

A capacidade humana não subestimada pelo capital que a explora, contraditoriamente, também oferece ao próprio sistema condições estratégicas de dominação, por meio de movimentos que emergem sob formas de regulação do trabalho desde os processos educativos.

A força de trabalho, comprada como mercadoria, não se separa do trabalhador, o que coloca certo limite ao capitalismo, na medida em que ela, em muitos aspectos, foge ao seu controle, submetendo-o à dependência do próprio trabalhador, que deverá assegurar muitas condições de sua utilização racional (KUENZER, 2011, p. 77).

No caso dos(as) pedagogos(as) se supõe que essa pedagogia do capital integra e desintegra dialeticamente, uma vez que produzem um trabalho pedagógico em EPT. Compreende-se que, ainda em se tratando de uma política pública, parece que na vivência do trabalho os sujeitos não têm poder decisório sobre ela, vista a dinâmica regulatória implícita pelo plano jurídico-administrativo que determina a estrutura institucional à qual os sujeitos estão subordinados ao realizarem suas práxis. Todavia, possuem relativa autonomia para ação como partes integradas no movimento de materialização da EPT no IFFar.

As relações sociais e de produção perspectivam a consecução da EPT, no entanto, essa política dispõe de determinações que impactam nas condições do trabalho e nos ritmos em que os sujeitos constituem suas práxis, individual e coletivamente. Considerando a perspectiva de um Estado que se diz democrático, o qual se materializa por meio das políticas públicas educacionais nas instituições escolares, a realidade dos sujeitos parece indicar a reprodução de

uma *autonomia relativa* pela práxis dos sujeitos. Existe uma estrutura física e uma organização própria do trabalho no interior do IFFar que se diferencia e se assemelha entre os *campi*, os quais se articulam com as determinações gerais da gestão da Reitoria. Todavia, no conjunto institucional os(as) pedagogos(as) vivenciam um tempo de trabalho que se estende para além da jornada de trabalho, conforme o plano jurídico-administrativo, uma vez que suas produções extrapolam as cargas-horárias. Ou seja, esses(as) pedagogos(as) na EPT vivenciam tempos que podem ser imemoriais (MARX, 2017), pois trabalham para além do tempo cronológico que é normatizado. Essa contradição precisa ser integrada ao desenvolvimento consciente da práxis destes sujeitos para que, assim, estejam em condições de uma transformação revolucionária das estruturas sociais.

A existência da EPT, historicamente, mostra-se como movimento que sintetiza projetos antitéticos de sociedade que tem como centralidade a educação e o trabalho, os quais correspondem ao conjunto de trabalhadores(as) e aos grupos hegemônicos da ordem dominante capitalista. Ambos os projetos se evidenciam na eminência das lutas de classes, nos movimentos e mediações que se estabelecem nos processos de disputas, de modo que a ordem social e produtiva tende a se reproduzir institucionalmente como projeto escolar a ser realizado pelo trabalho em educação. Fazem parte desse movimento, considerando o trabalho pedagógico que se constitui na educação escolar, relações mediadoras e contraditórias implícita e explicitamente na produção das atividades realizadas nos múltiplos tempos do trabalho pedagógico no IFFar. Trata-se de (des)integrações diversas que se expressam diferentemente a partir do plano jurídico-administrativo correspondentes a uma dimensão política e ideológica que se articula ao plano da práxis própria dos sujeitos.

Nesse plano da práxis se integram interesses e “discursos comuns” em um “lugar comum” (BOURDIEU, 2015), portanto, discursos pedagógicos no lugar da escola. Nesse tempo e espaço de coexistências de pensamentos, modelos, ações e relações em temporalidades diversas (TUMA, 2001; PALERMO, 2017). Estas contemplam noções distintas, pois se processam em tempos alternados, simultâneos que nem sempre são reconhecidos socialmente como integrados ao espaço físico no terreno estrutural das instituições. Trata-se de durações dialeticamente (des)combinadas, as quais compõem uma jornada de trabalho coletivo, no sentido social referente à soma de movimentos individuais. A partir da apreensão na produção do trabalho pedagógico no interior da estrutura institucional estão mediados por movimentos de regulação por meio da gestão que efetiva o controle a partir de sistemas de registros.

Em contraponto, as vivências das atividades no processo da produção deste trabalho evidenciam durações que simbolizam intervalos de tempo, os quais socialmente se expandem,

extrapolando os limites do terreno em que se encontram os muros e portões do IFFar. Nessa perspectiva, o tempo de trabalho que segue para além das cargas horárias expressas nas jornadas de 6h ou 8h diárias, marcadas pela batida do ponto eletrônico, conforme os discursos dos sujeitos, ou seja, aceitos institucionalmente, tem continuidade no terreno íntimo da vida doméstica dos(as) pedagogos(as), vistas as interlocuções nesta pesquisa. São consideradas as extensas demandas de trabalho que, contraditoriamente, impõem-se no processo de divisão do trabalho na sociedade capitalista, por meio de uma pedagogia que orienta a (re)produção através da conformação, adaptação, moldando e disciplinando corpos, mentes e sentimentos oportunos ao grande mercado.

REFERÊNCIAS

- 110 ANOS REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Atualidade**. Brasília, 2021. Disponível em: <<http://110anos.redefederal.org.br/#atualidade>>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1985
- AMARAL, C. L. C. **À procura de pertença profissional**: as interfaces do trabalho nos discursos de egressos(as) do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal de Santa Maria. 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.
- AMARAL, C. L. C. **Pertença profissional, trabalho e sindicalização de professores**: mediações e contradições nos movimentos do capital. 2016. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. (Org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARAÚJO, R. M.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Filosofia da práxis e a didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BENEDETTI, M. **A trégua**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas vol 2**, Rua de Mão Única, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENSAÏD, D. **Marx, manual de instruções**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BOGO, A. **A linguagem das mercadorias em Marx**. 2013. 116 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário**

Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 abr. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 maio 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43041-portaria-setec-n17-2016-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a História**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRITO, V. M. de M. L. **O personagem e o tempo**. 2006. 128 p. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CALHEIROS, V. C. et al. A produção de sentidos nas pesquisas do Grupo KAIRÓS. In: FERREIRA, L. S.; DE TONI, D. L. P.; VENDONIN, A. (Orgs.). **Da relação entre educação e trabalho ao trabalho pedagógico: possibilidades e desafios**. Curitiba: CRV, 2017. p. 33-49.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMBRAIA, C. N. Assimetrias românicas: espanhol nosotros / vosotros e catalão nosaltres / vosaltres x português nós (outros) / vós (outros). **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 10, p. 07-30, dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/215/169>>. Acesso em: 09 set. 2020.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynoud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CEZAR, T. T. Quem é o pedagogo e quais seus espaços de atuação? **Folha de São Vicente**, São Vicente do Sul, 2007.

CEZAR, T. T. **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos**. 2014. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS 2014.

CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900 - 1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CIAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 01-20, jun. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPQ & FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Eixos tecnológicos**. Brasília, 2021. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/eixos-tecnologicos-do-conif>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 55, p. 205-223, 2011. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DAL ROSO, S. **Mais Trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DALÍ, S. **The Persistence of Memory**. 1931. Óleo sobre a tela, 24.1 x 33 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/79018>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

DIANA, D. Salvador Dalí. **TodaMatéria**, [S.l.], 2021. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/salvador-dali>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-28.

ESCRITURA. **Michaelis**, Editora Melhoramentos Ltda. [...], 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escritura/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ESTÁVEL. **Dicio, Dicionário Online de Português**, [...], 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estavel>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C., VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD ROM.

FERREIRA, L. S. Sobre Pedagogia e algumas proposições acerca do trabalho dos pedagogos na escola. In: CAVALCANTE, M. A. da S. et al. (Orgs.). **Formação docente em contextos de mudanças**. 1. ed. Maceió: Editora UFAL, 2012. p. 01-15. 1 v.

FERREIRA, L.S. Comunidade acadêmica: a orientação como interlocução e como trabalho pedagógico. **Revista Acta Scientiarum.Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 103-111, jan./mar. 2017a. <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27949>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: Ed.CRV, 2017b.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico dos professores na escola: proposições para se pensar em dessimbolização e desinstitucionalização. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 164-180, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653656>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FERREIRA, L. S.; CEZAR, T. T.; MACHADO, C. T. Grupo de interlocução na pesquisa em educação: produção, análise e sistematização dos dados. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 01-23, e20190025, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/DrwS9qFcsJwKzGb3SH7RKCB/?lang=pt>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FORJAR. **Dicio, Dicionário Online de Português**, [...], 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/forjar>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GORZ, A. **Metamorfoses do Trabalho: crítica da razão econômica**. São Paulo: Annablume, 2003.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como prática política** Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

HAWKING, S. W. **Uma breve história do tempo**. Tradução por Cássio de Arantes Leite. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Santa Maria: IFFar, 2019. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/13876-pdi-2019-2026>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017: divulgação dos principais resultados**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso: 04 nov. 2020.

JACCOUD, M.; MAYER, R. Observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 254-294.

JESUS, S. M. A.; LACKS, S.; ARAÚJO, M. G. B. Problemas de pesquisa na Pós-Graduação em Educação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: CUNHA, C. da; SOUZA, J. V. de; SILVA, M. A. da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 291-308.

JORNADA. **Dicio, Dicionário Online de Português**, [...], 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/jornada>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

KONDER, L. **A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia de fábrica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANKSHERAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LENIN, V. I. **Estado e Revolução**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1983.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LINHARES, C. F. Órfãos de guerra? A educação nos labirintos de tempos e espaços contemporâneos. In: VIELLA, M. dos A. L. (Org.). **Tempo e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 13-48.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S.; CEZAR, T. T. Desafios de Professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, v. 29, n. 55, p. 01-28, abr. 2021. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/5382/2625>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MACHADO, L. R. de S. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixos Tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3571>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: O princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbah, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- MASCARO, A. L. **A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica**. In: NETTO, J. P. (Org.). **Curso livre Marx – Engels: a criação destruidora**. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2015. p. 11-29.
- MANDEL, E. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Edições Antídoto, 1977.
- MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo 2009.
- MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência, volume II: a dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MISÉRIA. **Dicio, Dicionário Online de Português**, [...], 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/miseria/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- MOBILIDADE. **Dicio, Dicionário Online de Português**, [...], 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/mobilidade/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- NEVES, L. M. W. **Brasil ano 2000: Uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e cópias Bota Fogo, 1997.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- NOTA da DN e da CNS sobre o Decreto 9.282/2018. **SINASEFE Seção Sindical do IFSUL**, [S.l.], 16 jan. 2018. Disponível em: <<https://www.sinasefeifsul.org.br/noticias/-nota-da-dn-e-da-cns-sobre-o-decreto-9-282-2018/448>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In.: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. de. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 17-32.

PALERMO, L. C. Tempo e temporalidade: transformações semânticas modernas e alguns desdobramentos na produção do conhecimento histórico. **Temporalidades – Revista de História**, n. 9, n. 1, p. 15-38, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5828>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PARRAGON BOOKS. **The History of Art**. London: Parragon Books, 2012.

PINHO, A. S. T.; SOUZA, E. C. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/WLwx6XYnJX8YZybHSWKhvDk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2020 (Ano base 2019)**. Brasília: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC, 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

QUADROS, B. Surrealismo: como Salvador Dalí transformou Freud em arte. **Revista Capitolina**, [S.l.], 8 maio 2014. Disponível em: <<http://www.revistacapitolina.com.br/surrealismo-como-salvador-dali-transformou-freud-em-arte>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

QUINTA-ESSÊNCIA. **Michaelis**, Editora Melhoramentos Ltda. [...], 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/quinta-essencia>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

QUINTESSÊNCIA. Instituto de Física da UFRGS, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/fis02001/aulas/quintessencia.html>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SADER, E. Apresentação. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbah, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 09-15.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-94.

SANTANA, P. M. **Dependência e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo**. Brasília: IPEA; ABET, 2013.

ORIGEM da palavra “Servidor”. **HR idiomas**, [S.l.], 29 out. 2018. Disponível em: <<https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-servidor>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS NETO, A. B. **Trabalho e tempo de trabalho na perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 03-27.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

THE MUSEUM OF MODERN ART. **Salvador Dalí**. Nova Iorque, 2021. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/79018>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

TRANSITORIEDADE. **Dicio, Dicionário Online de Português**, [...], 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/transitoriedade>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

TUMA, M. M. P. **A escola e o tempo**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Santa Maria, 2021. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/grupos/kairos>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WHITROW, G. J. **O tempo na História: concepções de tempo da pré-história aos nossos tempos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.