

A questão do tempo na relação de forças entre políticas curriculares, professor e escola

ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

CLÁUDIA CISIANE BENETTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

RESUMO

Este texto decorre de uma pesquisa denominada “Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino da Filosofia: uma analítica dos discursos”, que visa problematizar as relações de forças que emergem na recontextualização das políticas curriculares em escolas de ensino médio de Santa Maria/RS, no período de 2012 a 2016, tendo como materialidade entrevistas realizadas com professores que atuam na área de Ciências Humanas, prioritariamente com professores de filosofia. Tais políticas têm sido objeto de nossas investigações no âmbito da instituição em que atuamos, mas temos dado centralidade aos efeitos por elas produzidos na prática escolar e na vida dos professores. Problematizamos, neste momento, a emergência de um discurso que evidencia o contraste entre o excesso de demandas das políticas curriculares e as condições de trabalho dos professores. Procuramos descrever os processos de subjetivação que se constituem em um modo de trabalho acelerado e exaustivo. Estas condições estão atreladas ao modelo neoliberal de tempo produtivo, tendo como efeitos a descaracterização da docência e da escola como um lugar de experiências de pensar, ser e educar – escola como tempo livre. Tomamos como referência em nossa análise autores cuja produção se volta especificamente às Políticas Educativas e Curriculares, como Alice Casemiro Lopes (2004) e Dalila Andrade Oliveira (2009), autores que são referência para o Ensino de Filosofia, como Alejandro Cerletti (2009) e Filosofia e Educação, como Skliar (2014), Larrosa (2004), Masschelein e Marten (2015) e, de forma transversal, a leitura psicanalítica de nosso tempo, de Eliane Brum (2016).

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Escola; Trabalho Docente; Tempo; Ensino de Filosofia.

The time question in the power relation among curricular policies, teacher and school

ABSTRACT

This text arises from a research entitled “Public Politics for High School and Philosophy Teaching: an speech analysis”, which intends to problematize the balance of powers that emerge in the re-contextualization of the curricular policy in High Schools in Santa Maria/RS, during the period between 2012 and 2016, having as guideline interviews with teachers that act in the Human Science area, specially philosophy teachers. These polices are the object of our investigations in the field we actuated, however, we have focus on the effects produced by them in the scholar practice and in the teachers life. At this point, we highlight the emergency of a speech that evidences the contrast between excess of the curricular polices demand and the teachers work conditions. We intend to describe the

process of subjectivity that constitutes the exhaustive and accelerated way of work. These conditions are related to the neoliberal model of productive time, having as consequences the disfigurement of the teaching and the school as a place to have thinking experiences, to be and to teach – school as free time. In the reference of our analysis take place authors which the production focus specially in the Educative and Curricular Policies, as Alice Casemiro Lopes (2004) and Dalila Andrade Oliveira (2009); authors that are reference in the Philosophy Teaching as Alejandro Cerletti (2009); as well as Philosophy and Education as Sckliar (2014), Larrosa (2004), Masschelein and Maarten (2015); and as a transversal way and psychoanalytical reading of our time, Eliane Brum (2016).

Keywords: Curricular Policies; School; Teaching Work; Time; Philosophy Teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil têm sido objeto de nossas investigações no âmbito da instituição em que atuamos, mas tendo como centralidade os efeitos produzidos na prática escolar e na vida dos professores. Isso está ancorado na percepção de que tais políticas curriculares contemplam uma gama de ideias, conceitos e novas formas de organização curricular que têm tornado a prática docente exaustiva e distante de processos de reflexão e de avaliação.

No discurso das políticas curriculares dos últimos anos no Brasil, é visível a centralidade de temas e de questões que sempre estiveram à margem e, até mesmo, excluídas em períodos anteriores. Compreendemos tais políticas como o resultado de um movimento de enfrentamento e de validação das questões populares, que demarcavam a importância dos processos de inclusão social, mas, ao mesmo tempo, também de adesão ao instituído e às grandes organizações mundiais que têm como função produzir políticas de educação de forma globalizada para um mundo globalizado. Referimo-nos ao que Ball (apud LOPES, p. 26) considera, no ciclo de políticas, o contexto de influência, no qual atuam “as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países, cujas políticas são referência para o país em questão”.

Segundo Ball (apud LOPES, 2004, p. 112), o ciclo de políticas comporta três estágios, quais sejam:

[...] contexto de influência, onde [...] as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos [...]; contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito

[...] e o contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

Interessa-nos, no entanto, neste texto, problematizar o terceiro contexto, a saber, o contexto da prática, onde se mostram as recontextualizações das políticas curriculares. Dessa forma, buscamos dar visibilidade aos processos de subjetivação que se instauram na relação de forças entre as propostas das políticas públicas em educação, mais especificamente políticas curriculares para o Ensino Médio, e sua recontextualização nas práticas escolares, de forma a produzir uma analítica discursiva de inspiração foucaultiana. Consideramos, para tanto, as entrevistas realizadas com professores de Filosofia e da área das Ciências Humanas, de escolas de Ensino Médio de Santa Maria, Rio grande do Sul, no ano de 2016. São resultados parciais de uma pesquisa⁴ em andamento, denominada “Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino da Filosofia: uma analítica dos discursos”.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E ENSINO DE FILOSOFIA: A DOCÊNCIA ENTRE O EXCESSO E FALTA

Há que se escutar o mal-estar – e não calá-lo. Vivê-lo num processo de interrogação, vivê-lo como movimento. Carregar os limites, sem confundir ter limites com estar paralisado. Não há potência total, não há tudo é possível, não há Yes, we can. Não ter potência total não é o mesmo que ser impotente. A ilusão da potência total é que acaba levando à impotência. Há potência em dizer não – e há potência em não fazer. Como Bartleby, o personagem de Herman Melville intuiu, “prefiro não fazer” pode ser um ato de resistência e de reconexão com a própria humanidade. Eliane Brum (2016).

Em um texto publicado em 1999, na virada do milênio, o professor António Nóvoa problematizava o excesso de políticas educativas, o excesso de especialistas indicando um modo adequado de funcionamento do currículo em contraposição à percepção constante acerca da pobreza das práticas pedagógicas, da formação de professores e das práticas associativas docentes. Passados quase vinte anos, nossa percepção, ao acompanharmos as produções normativas e orientadoras das políticas curriculares para a escola de Ensino Médio no Brasil, parece ser a mesma. Excesso e pobreza ou excesso e falta também emergiram em nossa leitura e análise.

Não pretendemos, no entanto, pensar em termos de um déficit entre teoria e prática, entre o que é proposto e o que é executado. Buscamos, sim, analisar de que

⁴ Este projeto de pesquisa é financiado pelo CNPQ e abriga as temáticas de investigação de algumas participantes do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio – FILJEM.

modo os discursos têm afetado a vida de professores, ou, dizendo de outro modo, considerar que efeitos produzem e que sujeito professor é colocado em destaque e em ação.

Ao longo das últimas décadas, a educação brasileira foi alvo de um número significativo de políticas curriculares para o Ensino Médio, ao sabor das orientações ideológicas dos grupos que assumiram o poder e coordenaram o Ministério da Educação, aliados aos grupos de profissionais do campo educacional – contexto de influência e contexto de produção dos textos das definições políticas. Nesses contextos, foi produzido um grande número de normativas, leis, pareceres, projetos que se repetiam, se complementavam e, até mesmo, se excluía em períodos curtos.

Temos percebido linearidades, continuidades, mas também descontinuidades nas políticas curriculares dos governos brasileiros que vêm se sucedendo desde 1993. No entanto, especificamente em relação ao Ensino Médio e ao ensino de filosofia, temos buscado perceber as formas pelas quais tais políticas têm sido interpretadas, recontextualizadas e vividas pelos professores, ou seja, temos buscado compreender como a vida profissional dos professores tem se vinculado e sido reconfigurada a partir de tais políticas. O que intentamos é, segundo Carvalho (2012, p. 110),

tornar visível as forças atuantes, tão solidificadas, sistematizadas, repetidas e bem administradas para a constituição de nós mesmos, ou seja na preparação e condução dos destinos individuais e coletivos, ora explícitas, ora sub-repticiamente ligados aos inumeráveis cruzamentos históricos de forças plasmadas em séries de práticas e discursos, onde a escola tem um lugar de destaque.

Nesse movimento, realizamos uma análise das narrativas dos professores, buscando responder a seguinte pergunta: que lugar e quais tarefas o professor de filosofia é convocado a assumir na escola, como decorrência do discurso das políticas curriculares do período de 2012 a 2016?

Esta pergunta surgiu a partir de nosso contato com professores no período de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PN-FEM/2014) e no acompanhamento da implementação das modificações curriculares no Ensino Médio no Rio Grande do Sul, decorrentes da proposta do Ensino Médio Politécnico e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (DCNEM). Colocando o foco em tais políticas, passamos a perceber o

quanto o professor foi convocado a modificar sua prática docente e o quanto tais modificações passaram a lhe demandar estudo e atualização constante, o que tem significado o convite a uma permanente formação continuada.

O discurso produzido por tais políticas sempre é justificado com o apelo à “qualidade da educação”; à “resolução dos problemas de evasão” e à “relação dos alunos com o mundo e o mercado de trabalho”. Tendo como alvo os alunos, passam a requerer dos professores novas práticas, pautadas em novas abordagens sobre ensino, currículo, avaliação, o que significa pensar outro modo de ser professor.

Os professores são convocados a assumir a função de responsáveis pela formação/produção dos alunos que as políticas almejam, no intuito de manter intacta a relação entre Escola e Sociedade, porque, como afirma Dalila Andrade Oliveira (2009, p. 17), “por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes”. Tais desequilíbrios, que as reformas educacionais buscam resolver, dizem respeito às exigências do capitalismo globalizado sobre a escola, que é produtora de força de trabalho e que tem, ao mesmo tempo, a “função de disciplinar a pobreza” (2009, p. 18).

Nessa perspectiva, os professores são capturados em seu tempo de trabalho e de vida, pois devem estar em constante processo de formação e de atualização acerca das demandas colocadas pelas políticas curriculares que são lançadas e, também, pelos seus desdobramentos na escola. Entretanto, suas condições de trabalho e sua remuneração não são alteradas, mantendo-se, dessa forma, as dificuldades que reforçam sua condição de profissionais desvalorizados perante a sociedade.

Nesse processo, ressalta-se a função do professor apenas como transmissor dos conhecimentos e das informações constituídas como conteúdo escolar, sendo-lhe negado o papel de pesquisador, uma vez que lhe falta o tempo para estudar, pesquisar e pensar, como também o tempo para viver, de maneira adequada, suas experiências docentes, avaliando, mudando de rota e ensaiando outros caminhos metodológicos, outras relações. Ao se constituir como aquele que deve propiciar aos estudantes a experiência de pensamento filosófico, ele mesmo deve se situar no campo da problematização e do filosofar. O professor de filosofia, como afirma

Cerletti (2009, p. 19), “será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade que expressa o filosofar”. No entanto, no atual contexto, ao professor de filosofia são negadas as condições que podem fortalecer seu modo de ser “filósofo”.

O discurso das políticas curriculares para o Ensino Médio afirma a pesquisa como princípio educativo, uma vez que esta é considerada estratégia que pode promover a implicação do aluno com o saber na sala de aula. A interdisciplinaridade e a contextualização também são princípios orientadores das práticas docentes; devem, pois, sustentar outra concepção e outra abordagem do conteúdo escolar. Especificamente no que tange à filosofia como disciplina escolar, os documentos a definem como promotora da cidadania, da formação crítica e da experiência do filosofar.

Contudo, quando centramos nossa atenção na vida do professor, nas suas condições para levar a cabo as orientações e os princípios definidos nas normativas, o que emerge é a constatação de uma considerável distância entre a vida a ser produzida na escola e a vida que é responsável por produzi-la – o professor. Dizendo de maneira mais clara: na aula de filosofia, o professor é convocado a criar condições para que o filosofar se instaure, para que os alunos realizem sua experiência de pensamento; no entanto, a esse mesmo professor não são oferecidas as condições para que se constitua como professor pensante e, portanto, capaz de efetivar esse pensar junto a seus alunos e a seus colegas de trabalho.

Assim, o tempo para a experiência de pensamento tem sido negado aos professores. Nas entrevistas concedidas, eles falam de seu cansaço e de seu desânimo. Quando são solicitados a comentar sobre as concepções e práticas de currículo das políticas governamentais, afirmam sua importância, reconhecem seu caráter inovador e comungam em grande parte com o que é proposto, mas pouco conseguem explicitar acerca de suas práticas docentes – que deveriam estar pautadas naquelas políticas –, ou afirmam que o que é proposto é muito bom na teoria, porém dificilmente consegue ser efetivado na prática.

Infelizmente no papel as teorias são muito bonitas, mas prática é outra coisa. E no contexto que vivemos na educação hoje a questão de nós trabalharmos entre áreas ou na área é muito difícil, porque não temos uma carga horária em uma escola só, geralmente os professores atuam em duas, três escolas para poder se manter dentro desse sistema que temos. (Professora A, grifo nosso).

Nessa perspectiva, comungamos com a compreensão de Alice Casemiro Lopes (2004, p. 113) acerca da relação entre a produção das políticas curriculares e sua implementação nas escolas. O que é implementado é sempre fruto de negociação, que implica continuidades e descontinuidades. O que é definido na norma não é exatamente aquilo que é executado na escola. As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização que produzem diferentes experiências e habilidades em responder favoravelmente ou não às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Embora a recontextualização seja perceptível nas falas dos professores, há outro elemento que ganha visibilidade: eles não têm conseguido escapar de uma espécie de saturação de tais orientações, diretrizes, normas, estratégias, que os coloca em uma ordem discursiva na qual não há tempo para experiências docentes pautadas no exercício do pensar. O que é dito nas entrevistas é da ordem do cansaço para ser aquele professor que deve estar em sintonia com o discurso das políticas curriculares. O tempo que falta, porque lhe é negado, dificulta e mesmo impede que esse professor pense e problematize sua prática docente.

Seguindo o propósito de fazer com que os professores do Ensino Médio tivessem condições de realizar em suas escolas o que estava proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012), o governo federal lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM/2014), que teve por objetivo formar, em nível de formação continuada, os professores do Ensino Médio, com vistas à valorização da sua formação, tendo como referência a relação entre conhecimentos teóricos e experiências docentes. Essa política de formação continuada, fomentada pelo Ministério da Educação, agregou as Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pelo Ensino Médio no país, e as Universidades Públicas e Estaduais. Teve como alguns de seus princípios de sustentação: Juventude, Formação Integral dos Estudantes e Redesenho do Currículo do Ensino Médio. Destacamos o objetivo que orientou uma das etapas do PNFEM (2014), pautado nos princípios das DCNEM (2012),

[...] aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar. A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamen-

tais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos. (CADERNO II, CIÊNCIAS HUMANAS- PNFEM, 2014, p. 3, grifos nossos).

Estes princípios, quando recontextualizados na escola, mostraram-se, em nossa pesquisa, como constituidores de demandas que desconsideram o tempo como fator fundamental na vida do professor.

OS PROFESSORES E O TEMPO, OU A SUA FALTA, E O QUE ISSO PRODUZ

Quando os professores são perguntados acerca das estratégias de que lançam mão para dar conta de ser o professor nomeado nas políticas curriculares (DCNEM/2012; PNFEM/2014), são unânimes em afirmar que a maneira como a escola está organizada não oferece condições para sua implementação. O excesso de demandas, a convocação a fazer muito pelo bem dos alunos e do Brasil não se coaduna com as condições em que atuam os professores. O tempo e a quantidade de turmas a ensinar, as avaliações e as reuniões em diferentes escolas são práticas não discursivas que produzem sujeitos exaustos, cansados, desmotivados e sem condições de pensar.

Destacamos que, em nosso contato com as narrativas dos professores, inicialmente nos colocamos a pensar a relação entre as práticas discursivas das políticas curriculares para o Ensino Médio e as práticas não discursivas na escola: as relações entre ser convocado a ser responsável pela produção de sujeitos pensantes e, ao mesmo tempo, não ter as condições de ser também esse sujeito pensante, o que demandaria tempo disponível, condições e remuneração compatível com a função que é imposta ao professor.

Então, final de semana eu não vou dizer ahh... vou desligar, não, sempre tem coisa, quantas vezes a gente deixa de passear com o filho e com o marido; meu marido sai sozinho com o filho e fica brabo, mas o que eu vou fazer? Tenho que preparar aula, eu tenho que corrigir, eu tenho que... (Professor C, grifo nosso).

[...] acho que é muito sacrifício da gente, a gente já tem uma carga horária elevada, eu acho que esse Pacto (formação continuada) tem que vir pra diminuir nossa carga horária e não para acrescentar. Só querem

que a gente trabalhe, e trabalhe e trabalhe... Tem que estar (a formação) dentro da carga horária, pois a gente faz um esforço sub-humano, a gente já tem uma carga horária (na escola) e já levamos trabalho para casa de montão. (Professor E, grifo nosso).

O trabalho a ser realizado pelo professor excede seu tempo de escola e de sala de aula; invade sua casa e seu lazer. A sua queixa tem sido a falta de tempo, tanto para ter qualidade de vida, quanto para conseguir ser aquele professor que as políticas curriculares requerem. A casa e a escola, a vida privada e vida do trabalho conectam-se e interligam-se. Talvez possamos afirmar que, bem antes de o mundo virtual embaralhar tais domínios e transformar os sujeitos em trabalhadores permanentes, a vida de professor, em grande medida, assim já era vivida.

As políticas curriculares projetam os professores da escola básica em uma ordem discursiva e não discursiva, na qual o que importa é tentar sobreviver às sucessivas mudanças que são produzidas para a escola, as quais passam a ser de sua responsabilidade. Se o texto da lei diz da interdisciplinaridade, da avaliação por área, da contextualização e da integração dos conhecimentos curriculares, como, então, os professores atuam e recontextualizam essas diretrizes nas práticas escolares? Ou dito de outro modo, quais práticas subjetivantes estão postas pelas propostas curriculares e de formação?

É essa falta de tempo de planejamento dos professores, e não somente a questão de falta de tempo, como também a desmotivação dos nossos profissionais. Nos reunimos na área, para fecharmos pareceres, para corrigirmos provas, mas não nos reunimos na área para discutirmos o que vamos trabalhar, não há tempo. Esse é o maior desafio. (Professora A, grifo nosso).

[...] então uma coisa que eu percebia assim ao longo do tempo é a exigência né, de tu tentares formular alguma coisa e que também dá trabalho e nem sempre tem tempo né, porque naquele tempo que tu estás pensando a aula ou corrigindo trabalho como é que tu vais arrumar tempo pra ler, buscar uma bibliografia, ler e tentar construir um material específico? Então é mais uma dificuldade que eu apontaria assim, mas é algo que a gente deve tentar fazer na prática né, buscar leituras pra tentar elaborar materiais acessíveis pra eles, pros alunos, né. Além da dificuldade de tu falares com o teu próprio colega. Aí vem uma questão prática e estrutural das escolas, às vezes os dias que tu estás na escola, não é o dia que teu colega está, e isso foi uma dificuldade para fazer um ensino tão interdisciplinar, pelo menos o mais integrado possível. (Professor B, grifo nosso).

O que os professores repetem nas entrevistas é: falta tempo. Falta tempo para pensar materiais para os alunos e pensar metodologias para trabalhar conceitos filosóficos que perpassam outras disciplinas; falta tempo para planejar e

pensar juntos; falta tempo para realizar trabalhos interdisciplinares, visto que necessitam atuar em diferentes escolas, com diferentes turmas.

Os professores estão inseridos em um discurso que afirma a necessidade da produtividade, da gestão do seu próprio tempo e da luta pelo desempenho ideal para atingir “metas” de implantação das políticas curriculares. São convocados ao lugar subjetivo marcado pelo excesso, pela realização de múltiplas tarefas e afazeres, cuja consequência é o estancamento da vida e da experiência.

Tu tens vários períodos, muitas vezes tem que trabalhar em mais de uma escola com várias turmas e desenvolver vários instrumentos de avaliação ou vários materiais pedagógicos, didáticos, enfim, para trabalhar com os alunos, então é bastante trabalhoso. (Professor B, grifo nosso).

Lá na (ESCOLA X), eram quinze turmas, quinze. Foi bem, sabe... isso pra mim, assim, porque eram oito primeiros anos... oito primeiros anos, quatro segundos anos e três terceiros anos. Tinha dias que eu entrava só no primeiro ano, saía de uma aula já ia para a outra, sempre... (Professor D, grifo nosso).

Disso decorrem modos de ser que, segundo Eliane Brum (2016), são parte de nossa sociedade atual:

Como na época da aceleração os anos já não começam nem terminam, apenas se emendam, tanto quanto os meses e como os dias, a metade de 2016 chegou quando parecia que ainda era março. Estamos exaustos e correndo. Exaustos e correndo. Exaustos e correndo. E a má notícia é que continuaremos exaustos e correndo, porque exaustos-e-correndo virou a condição humana dessa época. (p. 01).

De uma parte, o que é dito pelos professores acima nos remete a subjetividades exaustas e aceleradas. E o tempo de ser, o tempo de viver e o tempo de criar são ignorados e descartados. De outra parte, o discurso recorrente nas políticas para o Ensino Médio sobre interdisciplinaridade, contextualização e integração dos conhecimentos constitui um modo de ser professor pautado na adaptação. O professor se divide entre a vida e os afazeres múltiplos estabelecidos pela escola e, assim, torna-se um professor exausto e desanimado. Constitui-se, dessa forma, um modo de ser professor no qual o pensamento e a experiência do pensar são silenciados nas práticas escolares. Esta lógica dos modos de vida, segundo Larrossa (2004), destrói a experiência de si.

[...] estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas

cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (p. 158).

Um tempo acelerado que torna impossível o exercício de pensamento tanto de professores como de alunos. Destacamos, na cultura escolar, a constituição de práticas do fazer acelerado, do correr para atender e resolver problemas de alunos e pais, para dar conta de numerosas formações de professores a cada início e meio de ano nas escolas públicas estaduais, impossibilitando, assim, o tempo para o pensamento. Nesse sentido, entendemos que os processos de subjetivação se constituem pela convocação ao fazer, fazer e fazer sempre mais, com pressa e urgência, e, com isso, não se mostra mais “o educador como aquele que dá tempo aos demais [...] – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas”, conforme nos faz pensar Carlos Skliar (2014, p. 202).

Nesse cenário, o tempo torna-se, pois, um fator determinante, visto que, no trabalho do professor, o tempo não pode ser perdido. Para Maschelein e Simons (2015),

A mensagem é: o tempo não é algo que você recebe e não é algo que você dá; é um recurso que pode e deve ser gerenciado. Nesse sentido, não pode haver ‘tempo livre’, e não temos tempo – só podemos definir prioridades para como usar sempre/já o tempo ocupado. Nesta concepção, todo o tempo se torna tempo para aprender, ou seja, tempo produtivo que deve ser otimizado para eficácia e eficiência máximas. (p. 159).

Nas entrevistas, fomos constatando a relevância do tempo na prática dos professores. A leitura que fazíamos de Maschelein e Maarten, no livro *Em defesa da escola*, no período de análise das entrevistas, reforçou nossa convicção de que era necessário explorá-la, vinculando-a ao nosso objetivo de dar visibilidade aos processos de subjetivação dos professores que emergem das relações entre as políticas curriculares e suas condições de trabalho – práticas discursivas e não discursivas. A compreensão da escola como tempo livre fez eco, portanto, em nossa escrita. A falta de tempo ou o pouco tempo para a escola desenvolver atividades

consideradas importantes para os alunos, sendo muitas delas nomeadas nos discursos das políticas educativas, fez-nos retomar as ideias dos autores.

Ora, se escola foi uma construção histórica, cuja matriz grega remete ao espaço onde se oferece tempo livre para o estudo, para o pensar, para o ler, para o escrever, e se todas essas habilidades são requeridas pelas políticas educativas, colocamo-nos a pensar sobre as narrativas dos professores nas entrevistas, que destacam a impossibilidade, justamente, de ter este tempo na escola. O exercício do pensar, do aprender, do falar, do escutar, do ler com paciência e lentidão está ficando ausente da escola. A lógica implacável do tempo acelerado, da urgência, das multitarefas adentrou as escolas e a vida do professor, que passa a se assumir como aquele que, mesmo trabalhando exaustivamente na escola, também deve levar trabalho para casa. O professor de filosofia entrevistado descreveu esta situação da seguinte forma: “uma dificuldade que eu tive além da dificuldade de tu parar, é de ter um tempo em casa para ler, preparar e pensar [...]” (Professor B, grifo nosso).

A falta de tempo dos professores de filosofia assumiu uma dimensão significativa para nós, visto que a ordem discursiva do ensino de filosofia reforça a necessidade da experiência do pensamento, a necessidade de o professor constituir formas de levar o aluno a se colocar na atividade de pensar, de ler e de escrever filosoficamente. Estas habilidades/atividades pressupõem a escola como lugar de tempo livre, *scholè*. No entanto, é exatamente isso que parece estar desaparecendo da vida escolar.

Masschelein e Maarten (2015) definem escola, em grego:

A palavra grega *scholè* significa antes de tudo ‘tempo livre’, outros sentidos relacionados são: prazo, descanso, estudo, escola, prédio da escola. Tempo livre, porém, não é tanto tempo de lazer quanto tempo para o jogo, o estudo e o exercício, o tempo separado do tempo de produção. *Scholè* como tempo para cultivar a si e aos outros, para ter cuidado de si, quer dizer da relação de cada um consigo mesmo, com os outros e com o mundo. (p. 286).

A *scholè* como “tempo para cultivar a si e aos outros, para cuidar de si” inclui alunos e professores, mas a nossa escola contemporânea está muito distante daquela; nela não estão as condições para esse cultivo do professor. Embora a *scholè* separe o tempo para o jogo e para o estudo do tempo de produção, o que estamos problematizando em nossa análise é exatamente o fato de a profissão de

professor estar sendo subsumida à lógica da produção neoliberal. O discurso educacional, passando pelas diversas políticas curriculares da última década, permanece enredado por regulações avaliativas de toda ordem, nas quais a importância está no tempo produtivo e não no tempo do aprender.

Esse foco na aprendizagem, que hoje parece tão óbvio para nós, está realmente enredado no apelo para conceber as nossas vidas individuais e coletivas como uma empresa fixada na satisfação ótima e máxima de necessidades. Nesse contexto, a aprendizagem aparece como uma das mais valiosas forças de produção, uma força que permite a constante produção e novas competências e forma a máquina para acumular capital humano. O tempo como o tempo de aprender é equiparado aqui com o tempo produtivo ou, mais precisamente, com o cálculo constante com um olhar focado na (futura) renda ou retorno e recursos úteis. (MASS-CHELEIN; MAARTEN, 2015, p. 158).

Entendemos que pensar em uma escola, por que não dizer em uma Universidade, que se preocupe mais com o tempo do aprender e do pensar, o tempo livre, é um modo de resistência e contraponto ao excesso e urgência de projetos, legislações, formações entre outros, propostos e modificados a cada governo. Resistência essa que, em nosso modo de pensar, está em tornar problemático aquilo que se tornou “habitual” ou, de alguma forma, está sendo vivido como algo naturalizado que, no caso aqui mencionado, é o tempo na educação sendo cooptado pela lógica da produtividade neoliberal, que nega o tempo livre para pensar, ser e educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos, neste texto, de dar visibilidade, a partir de entrevistas com professores, aos processos de subjetivação que se instauram na relação de forças entre as propostas das políticas públicas em educação, mais especificamente políticas curriculares para o Ensino Médio, e sua recontextualização nas práticas escolares.

A falta de tempo emergiu no discurso dos professores. Falta de tempo para realizar o trabalho pedagógico que permita atender às normativas propostas, as quais, todavia, não são recusadas em sua condição de teoria pelos professores. Por conseguinte, este enunciado dá visibilidade às práticas não discursivas que sustentam a escola atual, no Brasil, neste momento em que as mesmas já foram modificadas novamente, por obra do governo federal e, também, do estado do Rio Grande do Sul.

O trabalho dos professores, em geral, se dá de forma precária, pelas condições estruturais das escolas, pelas condições de trabalho a que são submetidos e pelas condições salariais. O avanço das políticas neoliberais no Brasil, mesmo estas tendo sido enfrentadas com certo grau de resistência pelos governos de centro-esquerda, permaneceu sempre definindo, em última instância, o grau de valorização e de investimento na educação. Por isso, entendemos que há um excesso de normativas definidas pelas políticas educativas. Embora muitas delas sejam reconhecidas pelos professores como importantes em seu aspecto curricular e epistemológico, desconsideram ou não enfrentam satisfatoriamente importantes questões no que se refere à formação, condições de trabalho e valorização dos professores.

Nossa análise procurou evidenciar como os professores que recontextualizam em suas escolas as políticas curriculares dos últimos anos, no Brasil, se subjetivam e, portanto, se constituem professores neste cenário. Para finalizar, destacamos abaixo alguns indicativos desse processo.

1. A falta de tempo diz de um processo de subjetivação do professor calcado na lógica do tempo acelerado, do excesso de tarefas a serem sempre realizadas, dentro e fora da escola, colocando-o em um lugar de sujeito imerso em uma vida desmotivada quanto ao seu papel de educador.

2. A falta de tempo torna visível um modo de escola que se tornou espaço para um fazer sem pensar; um lugar de submissão à lógica da urgência de formações, mudanças frequentes de políticas curriculares e muitas metas a cumprir em detrimento do tempo para aprender, pensar, construir projetos e, efetivamente, pensar sobre a educação que se pratica e se almeja, talvez a *scholè*.

3. A falta de tempo torna visível um professor capturado pelo excesso de coisas a fazer, que assume essa condição como sendo, naturalmente, a condição de professor no contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. CNE. (2012). **Resolução CNE/CEB, de 30/01/2012**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. DOU, Sç. 1, p. 20, 31 jan. 2012. Brasília, DF/BR: DOU. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas** [Autores: Alexandro Dantas Trindade et al.]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-e-dopados. **Jornal El País**. Julho de 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html. Consulta em março de 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

LOPES, Alice Casemiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, Mai./Jun./Jul./Ago. 2004.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1. jan./jun. 1999.

SEDUC. **Secretaria de Estado da Educação**. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014). Porto Alegre, 2011.

SKLIAR Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Elisete Medianeira Tomazetti

Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

E-mail: elisetem2@gmail.com

Cláudia Cisiane Benetti

Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

E-mail: cisiane@terra.com.br

