

DOS PLANOS NA EDUCAÇÃO: ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE A ABORDAGEM ERGOLÓGICA E A PERSPECTIVA INSTITUCIONALISTA

Bruno Deusdará¹

1. Considerações iniciais

Neste artigo, propomos uma perspectiva de análise em que se problematiza o tema da negatividade do exercício do poder e o funcionamento a partir do qual se faz crer que tal exercício se encontraria restrito ao plano do instituído. A partir dessa direção proposta, entendemos ser possível estabelecer um diálogo entre o modo como se conceitua a atividade de trabalho, em uma abordagem ergológica, e o investimento em assumir a positividade do poder, em uma perspectiva institucionalista, inspirada na microfísica foucaultiana.

Sem dúvida, os episódios recentes na cena nacional brasileira, em que se promove o afastamento de uma presidenta eleita pelo voto direto, sem respeitar a necessária previsão constitucional parecem reforçar, de um lado, uma espécie de restrição do exercício do poder ao plano do instituído e, por outro, um viés negativo desse plano. Esse duplo efeito do que se atualiza na cena contemporânea remete-nos aos seguintes versos de Caetano Veloso: “*Enquanto os homens exercem/ Seus podres poderes/ Índios e padres e bichas/ Negros e mulheres/ E adolescentes/ Fazem o carnaval*”².

¹ Agradeço à Faperj pela concessão de bolsa do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (Processo n° 21.4710. Edital 06/2015).

² VELOSO, Caetano. *Velô*. Intérprete: Caetano Veloso. São Paulo: Phillips. 1987. LP, CD.

Para ilustrar o caminho que propomos, recuperamos o que diz Schwartz a respeito da atividade de trabalho:

Uma atividade de trabalho é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nessas normas” (Schwartz, 2011, p. 33)

Para o autor, é necessário assumir uma perspectiva que corresponda ao infinitesimal para que seja possível a aproximação a uma dinâmica de constante (re)elaboração, portanto de uma positividade da ação e não de um mero cumprimento de determinações que lhe seriam exteriores. Dessa maneira, o desafio das investigações acerca do trabalho pressupõe que o trabalho “*se expressa em um corpo, com uma temporalidade e em um contexto; o lugar onde se opera uma dialética, onde, de um lado, há o respeito às normas antecedentes e, de outro, há a gestão das dimensões singulares”* (Oliveira; Brito, 2011, p. 268).

Reconhecendo a produtividade dos investimentos de pesquisa na interface entre linguagem e trabalho, interrogamos a produção/circulação de sentidos a respeito da atividade de trabalho do professor, tensionando um circuito de práticas e valores que dão sustentação às políticas governamentais atuais para a Educação Básica.

No presente artigo, centramos nossas discussões a partir de grupos realizados com licenciandos e com professores, analisando pistas produzidas nas discussões em grupo que permitam reconstituir linhas de composição de um plano da experiência no cotidiano da formação de professores e da prática profissional.

A partir da análise de fragmentos da discussão em grupo, fomos extraindo elementos que possibilitassem indicar polêmica entre um cenário em que professor e aluno encontram-se onde tudo falta, onde há muito pouco a fazer e outros contornos de uma luta pelo interesse dos alunos. Nesses outros contornos, o vetor precarização é ativado ora funcionando como impedimento para a ação, ora motivando a superação do que falta em favor de melhores condições de trabalho. Abre-se com isso espaço para que a relação entre

professores, alunos e o conhecimento se dê como criação de um plano de experimentação para além da mera transmissão.

2. Contextualizando o problema

Neste artigo, referimo-nos ao que se convencionou chamar por Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sistematizando diversos programas em execução, pelo Ministério da Educação (MEC), constituídos a partir dos seguintes Decretos presidenciais: i) *Decreto n° 6.093, de 27 de abril de 2007*: propõe “a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências”; ii) *Decreto n° 6.094, de 27 de abril de 2007*: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; iii) *Decreto n° 6.095, de 27 de abril de 2007*: “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”; iv) *Decreto n° 6.096, de 27 de abril de 2007*: “institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”.

Desse conjunto de Decretos, destacamos aquele que se propõe a constituir a medida de maior impacto e visibilidade: o Decreto n° 6.094, que institui o plano de metas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB). Esse Decreto remete claramente ao grupo “Todos pela Educação” – entidade que reúne grandes grupos empresariais, com o objetivo de interferir nas políticas públicas para a Educação. Se, por um lado, observou-se a intensa recepção positiva, na imprensa brasileira, da associação entre o governo federal e grandes grupos empresariais, organizados em torno da entidade “Todos pela Educação”, registre-se, por outro lado, a enorme avaliação negativa e mesmo rejeição que a referida proposta encontrou nas comunidades escolares de todo o país, explicitada nas pautas das entidades sindicais, nos atos de boicote à aplicação dos referidos exames, das manifestações públicas.

Apenas para se ter uma ideia da intensidade das críticas à referida iniciativa, mencionamos o exemplo da rede pública estadual

do Rio de Janeiro. Apesar das diversas manifestações contrárias, a Secretaria de Educação instituiu, em 2008, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), vinculando o desempenho de alunos em provas à atribuição de bônus diferenciado para os profissionais das unidades escolares. A intensificação das críticas e insatisfações com o referido exame colocou a sua revogação como um dos itens da pauta da greve da rede estadual. Em 10 de maio de 2016, 50 dias após um processo de ocupação por iniciativas dos estudantes de suas unidades escolares (chegando a quase uma centena de estabelecimentos), o Secretário de Educação revogou o SAERJ.

Desse modo, o apagamento do debate de valores e dos fóruns correlatos que teriam contribuído com a elaboração das estratégias que se pretendem ver alcançadas parece-nos motivação suficiente para investigação a respeito não apenas do que se silencia no referido documento, mas também do modo como esse debate reverbera na formação docente. Remetemos a pesquisa (Deusdará, 2011) que elegeu como campo produtor de pistas para a análise um circuito institucional que se delinea a partir de três momentos: i) análise do Decreto presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, discutindo as tarefas atribuídas ao professor nas metas e as estratégias de poder instauradas pelo IDEB; ii) a partir das indicações explícitas no Decreto, que remetem ao grupo Todos pela Educação, privilegiamos discussão em torno das dicas ao professor divulgadas no portal eletrônico referido grupo, considerando como marca linguística os pressupostos cuja análise nos conduziu a ocorrências de enunciados em *afirmação polêmica*; iii) na terceira etapa da pesquisa, constituímos uma discussão em grupo com professores e com estagiários, colocando em análise temas como trabalho, formação, práticas de si e relação com a pesquisa.

Com efeito, a emergência de um plano contendo metas bastante heterogêneas e sem qualquer explicitação da origem de sua elaboração assumiu certa centralidade do debate midiático, instituindo instrumentos de “aferição de qualidade”, a partir de “avaliações de desempenho”. O problema assim colocado vai dando contornos a duas ordens de questões.

A primeira delas remeteria ao problema da concepção jurídica: o poder emanaria do Estado. A crítica que se faz a tal ponto de vista considera que “*o Estado não é um ponto que toma para si a responsabilidade dos outros, mas uma caixa de ressonância para todos os pontos*” (Deleuze; Guattari, 2004, p. 105).

A segunda ordem de questões desdobra-se dessa maneira de conceber o Estado: a liberdade dos indivíduos. O problema da liberdade nas artes (neo)liberais conjuga-se com o da segurança: o (neo)liberalismo não aceita a liberdade, mas a fabrica a partir de um certo cálculo de seu custo em função da segurança. Proteger as liberdades individuais dos excessos coletivos e, ao mesmo tempo, preservar a liberdade coletiva frente aos abusos individuais: esse é o cálculo que conjuga liberdade e segurança nas artes (neo)liberais de governar (Foucault, 2008).

O que vem se hegemonizando nas práticas de avaliação é a lógica empresarial que põe o foco no desempenho. Tais práticas vêm dando corpo às políticas públicas para a Educação nos diferentes níveis. No que tange à Educação Básica, o IDEB abriu espaço para a criação de índices regionais.

“É preciso salvar a escola”, dizem os burocratas de plantão! A “solução” oferecida vem sendo experimentada há mais de duas décadas pelas Universidades brasileiras. Assistimos já a algumas propostas e suas reformulações, cuja insistência favorece o aparecimento de uma “cultura da avaliação”:

A cultura da avaliação na realidade da universidade brasileira está no bojo das políticas neoliberais que se farão sentir a partir da década de 90 do último século, constituindo-se em aprimoramento do racionalismo cientificista consolidado ao longo da era moderna: conhecimento técnico, objetividade, princípios ligados a leis naturais, parâmetros neutros e universais. Tais políticas não estão desvinculadas das estratégias governamentais constituídas para lidar com a crise mundial do capitalismo que, entre nós, agravará a precariedade de funcionamento das instituições sociais (Rocha, M.; Rocha, D., 2004, p. 20)

Nesse movimento de iniciativas descontínuas, mas combinadas, é preciso destacar que a “solução” apontada sustenta-se em uma técnica bastante enraizada na tradição escolar. Trata-se do exame, que, combinando técnicas de hierarquização e sanção

normalizadora, “*permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados*” (Foucault, 2004). O exame, na escola, produz distinção. Dos processos de construção de um percurso com o saber, extrai-se uma informação, um dado que passa a corresponder à aquisição de certo conhecimento.

Colocar em tensionamento as “avaliações de desempenho” que têm dado sustentação às políticas públicas para a Educação na contemporaneidade significa apostar numa discussão sobre as práticas de avaliação e seus efeitos em nós.

Um dos efeitos da proliferação de “avaliações de desempenho” é discutido por Zarifian:

De fato, ele [o modelo da avaliação de desempenho] se baseia na ideia segundo a qual o desempenho se constrói sobre uma base individual (sobre uma soma de resultados individuais). Ele leva ao isolamento de cada um, à destruição dos laços sociais, à quebra da solidariedade (mesmo que não seja seu objetivo) (Zarifian, 2003, p. 128)

Metas vêm sendo estabelecidas, mesmo que não se saiba exatamente o que se conquistou, sem que tenha havido ampla participação na definição de um plano estratégico institucional. Vai se consolidando assim uma cultura de cumprimento de metas, independente de qualquer discussão acerca das premissas que as sustentam e do nosso compromisso com elas. O imperativo da produtividade associa-se ao do imediatismo: não há tempo para discutir, é preciso seguir cumprindo!

Avaliar um indivíduo diretamente em relação ao seu desempenho econômico é transformá-lo em um puro instrumento, um puro meio, denegar respeito à sua individualidade, submetê-lo a uma pressão e um estresse permanentes. É propagar uma ficção, aquela que consiste em acreditar que esse indivíduo, sozinho, seria produtor desse desempenho (Zarifian, 2003, p. 131).

Desse modo, vem-se configurando certo perfil hegemônico das práticas de formação que parecem nos impor um cotidiano fortemente marcado pelo isolamento – entendido aqui como modo dominante no capitalismo de apropriação do tempo da solidão.

3. Sentidos de plano: encontro possível entre abordagem ergológica e uma perspectiva institucionalista

Neste item, explicitamos os conceitos e os encaminhamentos de discussões a partir das quais nos parece ser possível propor uma aproximação entre o modo como a abordagem ergológica compreende o trabalho historicamente situado e a perspectiva institucionalista, a partir da qual não se pode reduzir o campo de forças ao plano do instituído.

Iniciaremos por recuperar a discussão proposta por Schwartz, em que se compreende que *“todo trabalho é – mais ou menos – uma provocação para se fazer uso de si por si mesmo, para pensar mesmo quando não se é solicitado”* (Schwartz, 2011, p. 33). Ao enfatizar o investimento do trabalhador *“mesmo quando não é solicitado”*, o que se afirma é uma contraposição ao reducionismo que se viu hegemônico no taylorismo, cujo projeto residia em pretender antecipar todos os gestos do trabalhador, sugerindo ser possível neutralizar sua condição de realizar ajustes, novas elaborações. Nesse projeto, ignorou-se tudo o que o trabalhador realiza, enfrenta e mesmo deixa de realizar, quando exerce sua atividade de trabalho.

Com efeito, o capitalismo industrial tem sua emergência viabilizada pelo acúmulo de terras e controle dos fluxos de troca. O expansionismo territorial e as práticas de estocagem vão criando condições para o aparecimento de um corpo de artesãos, metalúrgicos, comerciantes.

Os corpos docilizados produzidos pela escola são convocados ao trabalho nas fábricas:

Não é incorreto afirmar que passamos de uma civilização agrícola rural para uma civilização industrial urbana, contudo, precisamos fazer uma constatação singular a respeito disto: todos os conceitos essenciais para prever essa transformação já estavam formulados, no fim do século XVIII, entre economistas clássicos e as primeiras gerações de engenheiros, e experimentos práticos, já ocorriam nas primeiras manufaturas, mas será preciso esperar o fim do século XIX – e as soluções práticas tayloristas – para que essa transformação imponha-se na prática em escala significativa (Zarifian, 2001, p. 37).

O que foi se afirmando a partir da estocagem do excedente, da monetarização das trocas que criam as condições para o aparecimento de um novo funcionamento do mundo do trabalho não mais fundado na atividade camponesa e artesanal?

Três aspectos parecem dar o contorno dessas mutações. O primeiro deles remete à separação entre o trabalho e o trabalhador. Por trabalho, compreende-se “*um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar, organizar e impor nas oficinas*” (Zarifian, 2001, p. 37). Uma ação sobre o trabalho residiria em observar os gestos do trabalhador, descrevê-los, indicar uma sequência lógica para o seu desdobramento.

Quanto ao trabalhador, esse é percebido como “*conjunto de capacidades que são compradas no mercado de trabalho e mobilizadas para realizar uma parte das operações*” (Zarifian, 2001, p. 38). Esforços se multiplicaram em organizar, encadear, simplificar as tarefas.

Dessa organização calculada das operações, criam-se as condições para uma segunda característica: a instauração de *fluxos* como critério para a produção industrial. Calculam-se sem cessar os custos empreendidos na transformação de matéria em mercadoria com vistas a uma ampliação constante das margens de lucro. Quais são os efeitos dessa lógica para o trabalho e para o trabalhador?

Em relação ao trabalho, objetiva-se a aceleração da velocidade de execução das operações, ou seja “*(...) fazer de modo que aumente a velocidade elementar de realização de cada operação de trabalho, e que aumente também a rapidez do fluxo entre operações (...)*” (Zarifian, 2001, p. 38).

No que tange ao trabalhador, ampliam-se as exigências de especialização. O projeto é reduzir as operações de cada trabalhador para que desenvolva destreza na repetição das que cabem a cada um no ciclo de produção. “*A velocidade de trabalho, em cada posto, e a velocidade de coordenação entre os postos determinam o fluxo da produção e, conseqüentemente, a eficácia econômica das fábricas*” (Zarifian, 2001, p. 38).

Da importância conferida ao fluxo como critério de produção para o cálculo dos custos e a viabilização da ampliação dos lucros surge a noção de produtividade do trabalho, que tem se tornado palavra de ordem na contemporaneidade.

O que se denomina “produtividade do trabalho”, nessa abordagem, não é outra coisa senão a organização da velocidade do trabalho, e do fluxo de produção que dela resulta, que diminui o tempo de trabalho contido em cada unidade de mercadoria (em cada alfinete, por exemplo) (Zarifian, 2001, p. 38).

Vê-se, de saída, que a palavra de ordem “produza, produza sem cessar” não pode se difundir na contemporaneidade funcionando em dispositivos de controle sem representar uma torção frente a essa noção de produtividade: trata-se de uma atenção conferida aos usos do tempo da fabricação de mercadoria, não medições do resultado do trabalho de cada um, favorecendo estratégias de sujeição a partir da concorrência entre os trabalhadores de um estabelecimento, tal como tem sido a apropriação frequente.

O terceiro aspecto levantado acerca do trabalho no capitalismo industrial aproxima-se das “artes das distribuições”. Evita-se o deslocamento do trabalhador no espaço, propõe-se um uso mecânico e ritmado do tempo, impõe-se a presença de todos aos postos de trabalho.

Fluxos de mercadoria nas esteiras da produção, fluxo de indivíduos em horários determinados na cidade. O capitalismo industrial regula os fluxos pretendendo garantir a redução dos custos, ampliação da utilidade econômica dos corpos, sujeição a uma organização prévia do trabalho.

Se a abordagem ergológica se propõe a criticar os limites do projeto taylorista, não se pode deixar de reconhecer que essa dimensão é apenas uma parte do importante investimento de aproximação ao invisível no trabalho. Como se vê, a crítica ao projeto de redução do trabalho ao antecipável inspira o investimento teórico-metodológico da abordagem ergológica. Em outras palavras, “*a ergologia entende que a atividade não é só ação, mas também convocação permanente da subjetividade, utilizada para ‘renormatizar’ o meio, sendo o imprevisto o seu elemento motor.*” (Oliveira; Brito, 2011, p. 269).

Para além da crítica, essa abordagem afirma a potência da vida, buscando o irreduzível em toda atividade e, ao mesmo tempo, em conexão com todas as esferas da vida humana: *“Todo sujeito, todo grupo humano no trabalho é um centro de vida, uma tentativa de apropriação do meio, e sua vida no trabalho não é uma cerca separada de sua ambição de vida global”* (Schwartz, 2011, p. 30). Com isso, afirma-se uma dimensão radicalmente histórica da atividade de trabalho, situada e inventiva.

Dessa forma, o debate de normas em que se inscreve a atividade supõe a existência de prescrições. A partir de Schwartz (2002), salienta-se, da seguinte forma, a ambiguidade relativa à prescrição:

por um lado, a prescrição é algo da ordem do universal, do imemorial – experiência que pode, de certo modo, recontar as relações do homem com outros homens e com o meio circundante; por outro lado, algo que, pelo menos desde o taylorismo, vem sendo reduzido a mera codificação da atividade de trabalho do homem com o objetivo de regulá-la (Rocha; Deusdará, 2012, p. 33).

Six (1999) distingue dois tipos de prescrições: as que se originam de uma hierarquia (prescrições ditas “descendentes”) e as que têm sua origem na própria atividade (prescrições “remontantes”). *“Descendentes são as prescrições que se originam em uma hierarquia e que, de cima para baixo, vêm dizer ao trabalhador o que deve ser executado (e mesmo como executá-lo)”* (Rocha; Deusdará, 2011, p. 182). O fato de o taylorismo, como dissemos anteriormente, ter investido de maneira especial sobre as prescrições descendentes parece ter obtido como efeito uma compreensão negativa a respeito das prescrições.

A partir do que se compreende como prescrição remontante, diversos são os elementos presentes na situação de trabalho que geram prescrições. Em Rocha e Deusdará (2012), observamos a preferência pela designação “prescrição remontante”, considerando-se como *“aquela que, contrariamente muitas vezes ao que se expressa em uma prescrição descendente, vai de encontro a uma tendência hegemônica, convocando forças que se opõem ao que é esperado”* (Rocha; Deusdará, 2012, p. 37). Em outras palavras, as prescrições

remontantes não se expressam desse modo apenas por ter sua origem na situação de trabalho, mas, igualmente, por partir das condições concretas e possuir uma dimensão a partir da qual se poderia conceber um movimento de “contracorrente”.

Recuperando elementos no cotidiano de trabalho do professor, diríamos que o próprio ambiente pode ser sua origem: um equipamento de projeção de multimídia que não oferece a projeção desejada ou o som não condizendo com a capacidade necessária – esses são elementos que alteram o andamento previsto; a referência à “matéria trabalhada” corresponderá, no setor de serviço, às pessoas para as quais o trabalho se dirige, no caso do professor, seus alunos (isso se percebe quando, por exemplo, em situação de aula, uma dúvida não prevista, ou associação a algum elemento não circunscrito ao conteúdo previsto podem alterar o encadeamento inicialmente proposto); o coletivo de trabalho também se oferece como fonte de prescrições: seja pelas conversas acerca do perfil de cada turma, seja pela proposição de atividades em conjunto, a partir das quais será preciso estabelecer objetivos, cronogramas, que podem alterar o andamento previsto; o próprio trabalhador pode ser compreendido como fonte de prescrição: suas opiniões, seus valores oferecem resistência e determinam o modo como conduzirá a abordagem de um ou outro tema, por exemplo.

Esse entendimento a respeito das prescrições parece-nos uma entrada interessante para interrogar a dimensão negativa que se atribuem às coerções, ou, em outras palavras, ao exercício do poder. As reflexões a que procedemos neste artigo a respeito de um plano de metas para a Educação Básica parece dialogar de um modo bastante peculiar com as discussões empreendidas acerca dos documentos de avaliação de área da Capes (Rocha; Deusdará, 2012). O caráter excessivamente genérico dos referidos documentos parece guardar certa correspondência com o que se observar nos planos governamentais. Apenas para indicar o que se observou nos documentos da Capes, consideraram-se seus critérios de avaliação como elementos que não apenas “descem” da hierarquia, mas estão igualmente presentes nos diferentes modos de compor relações, a exemplo do que se discutiu em Rocha e Deusdará (2012), no cotidiano

do trabalho em pós-graduação. Nesse universo bastante particular, compreendeu-se a possibilidade de:

“prescrições-camaleão”, isto é, prescrições semidescendentes e semirremontantes: prescrições com as quais o sujeito parcialmente se identifica como se tivesse participado diretamente de sua formulação, em conformidade com as idiosincrasias de seu campo e, simultaneamente, prescrições das quais o sujeito também se distancia por nelas não encontrar qualquer eco do que lhe diz sua própria experiência no campo (Rocha; Deusdará, 2012, p. 42)

Esse parece ser o efeito das prescrições oriundas de dispositivos de elaboração de metas a serem atingidas: ao mesmo tempo em que se propõem formas de recompensa, seja pelo pagamento de bônus aos profissionais, seja pela disponibilidade de maior dotação orçamentária, elaboram-se metas que se supõem remeter a um plano consensual.

De modo semelhante, na escola, são planos o que produzimos incessantemente. Preparamos os cursos, elaboramos os objetivos, selecionamos os conteúdos, os organizamos de acordo com o período disponível para sua realização, prevemos momentos de fixação e formas de avaliação. O plano de curso é segmentado em sequências didáticas, encadeamentos, relações entre seus elementos. Para cada etapa, um plano de aula. As palavras de ordem que o compõem são: “orienta sua realização”, “preveja as etapas”, “não deixe nada faltar”.

Regular as misturas dos corpos para equalizá-los com eficácia. Os saberes são organizados em etapas, dos mais simples aos mais complexos. Os gestos, os movimentos vão sendo tomados como habilidades a serem adquiridas. Vai se configurando um uso do espaço que preza pela circulação disciplinada. O tempo é apreendido como cadência que ritma as aquisições, uma depois da outra.

Com efeito, os planos passam a valer por si mesmos. O sucesso das práticas de formação começaria por planejamentos adequados. É preciso antecipar dificuldades, impasses, necessidades de repetição, fixação. Levar mais tempo com o que for mais importante, passar rapidamente por informações secundárias. Os planos vão compondo segmentações, hierarquias de saberes, meios de alcançar cada uma das etapas, dificuldades a serem encontradas,

formas de avaliação da aquisição adequada e suficiente do que se prevê em cada um desses momentos. Fazer planos é mais contabilizar o tempo fatiado em minutos (cortes de 50 para cada tempo de aula!), distribuir tarefas, antever desperdícios do que lançar-se sobre imprevistos, cultivar os encontros para além de sua realização empírica, investindo no que produz afetações, amplia percepções, sensibilidades.

4. A discussão em grupo: abertura para o acolhimento das coerções/prescrições remontantes

Neste item, apresentamos alguns dos resultados extraídos da realização de dois encontros de discussão em grupo³ (um deles composto por três estudantes de licenciatura em Letras e outro, com professores recém-formados), colocando em discussão os pressupostos a partir dos quais foi possível colocar em debate as dicas ao professor presentes na página do grupo “Todos pela Educação”.

Considerando uma análise preliminar das dicas, procurou-se delinear as imagens recorrentes de professor. A esse respeito, considere-se o seguinte modo de atualização das referidas imagens de trabalhador docente, em uma análise prévia das dicas constantes no portal eletrônico do referido grupo:

a enunciação de recomendações que propõem uma mudança de atitude do professor pressupõe ou o desconhecimento do professor da eficácia das novas atitudes, ou uma falta de vontade. Parece entrar em diálogo aqui o “professor tradicional”, a imagem clássica do docente que tem como meta a equalização dos alunos, trabalhando com estereótipos (Deusdará , 2014, p. 299)

Observe-se que, na referida caracterização, o “professor-tradicional” aparece apenas como contraponto de um modo de dizer excessivamente genérico:

³ Neste artigo, optamos por manter as indicações originais de Deusdará (2011) para os participantes – a exemplo de P2 – e para a discussão em grupo – como acontece em D2. No original, foram realizados dois grupos de discussão (D1 e D2), em cada um dos quais houve três participantes (P1, P2 e P3).

Dessa forma, o perfil de professor que se desenha parece assumir os mesmos contornos do enunciador da página eletrônica. Ao lado da retomada de tarefas tradicionalmente atribuídas ao professor, como o planejamento de suas aulas, o “bom” professor passa a ser delineado não apenas como executor de tarefas, mas também como liderança própria ao ambiente empresarial: o professor é estimulado a estimular (Deusdará, 2014, p. 299-300)

Se as dicas parecem contar, segundo o que se ilumina nas interrogações propostas, com um professor “pronto”, “formado”, cujas práticas de “incentivo” refletiriam seu domínio absoluto do fazer docente, assegurando resultados, os questionamentos evidenciam um professor também em formação, que, embora não esteja “pronto”, isso não o desqualifica. Ao contrário, circunscreve-o em suas condições “reais” de atuação profissional. Seria constitutivo de seu fazer cotidiano contar com os impasses, com certa margem de precarização da escola. O professor faz-se ao se colocar diante de seu aluno, agindo com eles. Apresentamos a seguir três categorias de análise: ordem disciplinar, precariedade do ambiente, busca pelo interesse dos alunos.

4.1. Ordem disciplinar

Imaginemos a seguinte cena: professor e alunos em sala, aula expositiva, o professor vira-se para o quadro eventualmente, faz registros, volta-se para a turma, dá explicações. Ele segue seu roteiro. Os alunos fazem anotações? Acompanham o que diz? Interessam-se por suas explicações? Uma bolinha de papel interrompe o andamento da aula. Lançada a uma certa distância, atinge a nuca do professor. Ele se vira para a turma e uma outra bolinha acerta sua testa. Como agir frente a isso? Em alguns segundos, o professor decide. O que é preciso fazer? Identificação, retirada de sala e suspensão do aluno?

Antes de seguirmos, vejamos a sequência⁴ abaixo:

(S1) “P2: Mas aí não é só o professor, por exemplo, nessa escola, eu ia lá pra dar aula, mas primeiro faltava uma série de funcionários e o prédio era todo apedrejado, uma vez eu brinquei com eles, porque me jogaram uma bolinha de papel na testa, no primeiro dia de aula, primeiro jogaram na nuca, depois jogaram na testa, eu falei assim, gente, olha só, bolinha de papel não

⁴ As sequências estão numeradas conforme sua ordem de aparição neste artigo.

machuca, não, pega um paralelepípedo e joga na cabeça quando, que pelo menos eu vou morrer, eu fiquei brincando com eles, aí nisso que eu falei de paralelepípedo, eu olhei pro lado da janela e tava toda perfurada de pedra, de bala, aí eu brinquei com eles, abaixei assim, aí eu quebrei o gelo e a gente ficou amigo, mas a própria condição física da escola, toda apedrejada, as carteiras todas rabiscadas, isso de certa forma é desistir do aluno, porque não é, assim você pode muito bem dar aula no chão, em qualquer lugar, mas se o aluno não se vê abraçado pela estrutura física, pela condição de trabalho, pela localização da escola, pela boa vontade do professor, ele vai acabar percebendo, esse aluno Alex, que a escola não é pra ele, então esse professor aqui na verdade, uma relação muito específica, é um elemento só, um grão só (...)
[D2P2]

Na cena descrita em S1, o participante traz, em discurso relatado, falas suas dirigidas a seus alunos em sala. Essas falas ocorrem no momento em que os alunos atiram duas “bolinhas de papel”. Confrontando-se com a cena instituída, a série habitual “identificação-retirada de sala-suspensão” é quebrada. O professor dá retorno a seus alunos “brincando”. Ele diz: “eu falei assim, gente, olha só, bolinha de papel não machuca, não, pega um paralelepípedo e joga na cabeça quando, que pelo menos eu vou morrer”. Que riscos ele corre?

Interrogar o que se perturba com tais gestos e o que se deseja (re) fazer a partir de então significa, no âmbito das investigações, assumir uma aliança com aqueles que vivenciam tal situação, pensando junto com eles que o que está aí foi construído historicamente. Como tal, podemos criar outros modos de lidar com essas construções a partir de uma análise daquilo que nos implica com tais constructos.

O que está em jogo é o que se chama na escola de “controle de turma”. Trata-se, sem dúvida, de um modo de capturar essa modalidade de prescrição “remontante”, advinda da resistência que os alunos opõem à ordem disciplinar. Pode-se manter o “controle de turma” com distanciamento, rigidez, “pulso firme”. Pode-se igualmente mantê-lo com brincadeiras constantes. As estratégias são diversas: dar andamento acelerado, alternar conteúdos com momentos de “brincadeiras”, diversificar o tipo de trabalho, conscientizar a todos de um trabalho coletivo, exibir repertório diversificado de saberes.

Retornamos à questão, para que servem tais estratégias? Há uma demanda de profissão ao docente acerca do funcionamento da sala de aula que se caracteriza por garantir a prescrição da atividade dos alunos (é o professor que diz o que todos devem fazer a cada momento da aula) e a organização do ambiente para que tais atividades possam se realizar. O que a bolinha acessa, de certo modo, é essa demanda, coloca-a em suspenso. A série “identificação-retirada-suspensão”, ao trazer para a cena medidas disciplinares cujo sentido reside em “corrigir” e “dar o exemplo”, fixa essa demanda nos marcos da ordem e da harmonia. Ao se deslocar frente às demandas corretivas e disciplinadoras, o professor parece conseguir conquistar o interesse dos alunos: “aí eu quebrei o gelo e a gente ficou amigo”.

Uma das linhas que tece os contornos do trabalho do professor se desdobra assim entre a disciplina e a cumplicidade. O professor parece viver cotidianamente em um debate de valores no impasse entre a imposição das normativas e a conquista de outros sentidos para o vínculo que se estabelece entre nós.

4.2. Precariedade do ambiente

Em S1, no entanto, quem desiste não é o professor. A desistência se manifesta na precarização das condições físicas, o que, em outras palavras, também se caracteriza como prescrição remontante. Contraste entre o professor que se torna amigo e a condição física que não abraça o aluno. Outra linha que se apresenta aqui e dá contorno ao trabalho docente é aquela que toca as margens de precarização, alvo de muitas denúncias.

Que outras formas de ação frente à precarização se colocam no cotidiano?

(S2) “(...) eu ouvia cada bizarrice, uma mulher falando que não montava aula, vinha de Copacabana pra isso, eu tenho uma birra dessa mulher até hoje, ela falava assim pros alunos, pra que montar aula, se eles tão ferrados na vida mesmo, coisas do tipo são papo do senso comum, você destoa, quando o papo do senso comum é, bobeira, faz uma prova fácil, uma prova só objetiva, uma prova, mas não porque é fácil corrigir, de vez em quando, no CAp já fiz, na prova final não, na prova de paralela, eu fiz uma prova objetiva, mas não é por isso não, é porque os alunos não sabem escrever mesmo, então são muito ruins, não adianta dar mais trabalho, então investir no trabalho é, não investir no

trabalho é desistir do aluno, então coisas do tipo, então acho que essa máxima aqui rola, isso aqui acontece, é o que prevalece, e quanto a isso em determinadas escolas isso é primordial... [D2P1]

A designação “bizarrice” atribuída às atitudes de uma colega chama a atenção. Apresentam-se aqui certas atitudes que são imediatamente rejeitadas pelo enunciador: “não montar aulas” e “dar prova fácil”. Essas atitudes não têm um sentido em si, ele reconhece que podem ser usadas, como táticas, em certos momentos, mas não exatamente como “regra”. Quais são os efeitos dessas atitudes? Desinvestimento no próprio trabalho e desistência dos alunos: “não investir no trabalho é desistir do aluno”. O vínculo entre o professor e seu trabalho com os alunos perde o sentido. Essa perda de sentido é apresentada como hegemônica: “são papo do senso comum”.

Provocando a perda de sentido do vínculo, o vetor precarização vai se propagando apagando sua espessura sócio-histórica. O encontro entre professores e alunos deixa de poder promover novos modos de habitar a escola, preso definitivamente aos fatalismos. Reduzir a multiplicação de tarefas deixa de ser estratégia de luta e ganha sentido de mero “reconhecimento da incapacidade dos alunos”.

Já tratamos do vetor precarização e das linhas imposição disciplinar/conquista da cumplicidade. Vamos agora observar algumas estratégias assumidas pelos professores para lidar nessa paisagem que vai se configurando desse modo:

(S3) P2: (...) Eu fui fazer um estágio pelo Estado numa comunidade carente, numa comunidade muito violenta lá em Santa Cruz e nós tínhamos que ensinar o básico da Língua Portuguesa pras crianças, entre nove e dez anos, quando... essas crianças tavam muito interessadas em aprender, mas quando foi passado pras elas o primeiro conteúdo o interesse delas diminuiu. Por quê? Porque elas não conseguiam acompanhar o ritmo que o curso, né? Que já tinham um cronograma... O ritmo que o curso... elas não iriam conseguir. Então o que eu tive que fazer? Eu tive que adaptar a aula delas, colocar aquele conteúdo, mas fazer jogos, fazer uma aula completamente interativa, mais simples, para que elas pudessem pegar o básico da Língua Portuguesa, porque elas não tinham noção de certas palavras, a leitura delas era muito pouca, muito pouca mesmo, a expressão, a gente vê o modo de falar, e a questão do interesse ia acabar, elas entraram assim muito bem, mas quando sentiram alguma dificuldade

começaram a perder... chegaram a reclamar, não, não professora, isso não dá pra fazer e eu percebi que elas não tinham como fazer, então eu tive que simplificar toda a aula, pra não perder o interesse da turma, aí a professora que depois entrou no meu lugar teve que usar o mesmo mecanismo, mas funcionou, continuou a ter o interesse da turma, mas com uma didática bem diferente da proposta do curso.

PE: *E você acha que elas tinham interesse em quê?*

P2: *Elas queriam as coisas simplificadas, como elas conheciam lá na comunidade delas e talvez um pouco facilitadas pra elas. Elas não são crianças adaptadas a avaliações, ou provas muito longas, elas simplesmente têm, tão acostumadas a gírias. Eu acho que elas esperavam um conteúdo escrito muito parecido com o que elas conheciam no falado [D1].*

Em S3, coloca-se em cena o relato de uma experiência da participante da pesquisa em estágio na rede pública estadual do Rio de Janeiro. A escola situa-se “numa comunidade carente, numa comunidade muito violenta lá em Santa Cruz”. O vetor precarização vai desenhando “carências” na paisagem escolar. O encontro entre professores e alunos vai se dando como preenchimento de algo que falta aos alunos: faltam condições de acompanhar um ritmo dado, faltam conhecimentos básicos de língua portuguesa, faltam estruturas que se manifestam no “modo de falar”, falta adaptação a provas mais longas. O que fazer frente a essas carências, quando o que se espera do professor é “ensinar o básico da Língua Portuguesa”?

Algumas das ações que surgem compondo a cena são: “adaptar a aula delas”, “colocar aquele conteúdo”, “fazer jogos”, “fazer uma aula completamente interativa, mais simples”, “simplificar toda a aula”. A criação de um campo comum ganha contornos informais. A resposta dada a certos impasses é tida como “simplificação”. Curioso observar a correspondência entre uma aula “interativa” e “mais simples”. As linhas de carência, multiplicando as faltas, ainda assim viabilizam a criação de novos possíveis. O que mantém os professores ligados a seu fazer quando a sensação é de que há muitas “faltas”? A busca pelo interesse dos alunos. Sua vontade inicial de aprender e o impasse gerado pelas dificuldades que vão surgindo lançam professores e alunos na busca de novos caminhos. Os professores também aprendem com os alunos, quando se abrem para a escuta de suas dificuldades.

O que pode fragilizar essa busca? A desqualificação da atividade do professor surge como risco para que tais impasses sejam capturados pelo fatalismo produtor de tédio e de perda do sentido da ação.

4.3. Busca pelo interesse dos alunos

A busca pelo interesse do aluno, ou mesmo a tentativa de perceber onde esse interesse pulsa, por que vias ele pode surgir e se expressar:

(S4) (...) eu fui bolsista do programa de leitura da Faculdade. É, essa foi uma experiência muito rica pra mim. Foram três anos lá, é e o grupo na época tinha uma, uma, é, vamos dizer, um carro chefe de incentivo à leitura que era a contação de história, e trabalhavam muito com contos populares, e realmente o conto popular é um instrumento que, que desperta assim muito interesse, né? Praqueles que ouvem, os alunos, as crianças, os adolescentes, até os adultos, é, e eu comecei a pensar que eu poderia trabalhar com isso dentro de sala de aula, e é uma coisa assim muito mágica porque os contos, eles, além de você estar usando a voz, é, que é algo que aproxima muito, é diferente de você estar lendo, você tá falando, sem você estar lendo, que é algo que é muito mais próximo, né? O aluno, ele se sente, é, é, vamos dizer, é mais aconchegante, é uma troca assim muito, menos formal, muito mais informal, que deixa o aluno mais à vontade porque é como se fosse uma conversa, e o encanto que tem nos contos populares, nos contos de fada, e também você vê o quanto você pode ensinar através das histórias que você escolhe [D1P3].

Em S4, a “contação de história”, um certo modo de usar os contos populares, é designado como “instrumento”. O que se opera com seu uso? “Despertar interesse”, “aproximar-se dos alunos”, “fazer o aluno sentir-se mais aconchegante”. A questão que retorna aqui é a criação de maneiras de fertilizar novos sentidos para o encontro professor-aluno, para além das promessas de segurança e organização.

Que gestos são atribuídos ao professor no exercício da “contação de histórias”? “Você estar usando a voz”, “você tá falando, sem você estar lendo”, “você pode ensinar através das histórias que você escolhe”. Usar a voz, falar sem ler e ensinar são gestos que se desenvolvem no espaço/tempo da aula. Coloca-se em evidência um exercício performativo distinto do habitual. O professor entra em cena. Desfazem-se os contornos que asseguram formalidade ao ato de

formação. Aproximar-se é o sentido que se busca conquistar com a expansão dos limites da aula, um exercício único da voz e do corpo, que não inspira repetição.

O que se exige para essa entrada em cena? Para usar a voz, falar sem ler e ensinar, o que é necessário? Fala-se em “escolher textos”. A busca pelo interesse dos alunos torna-se assim um meio de manter-se ligado a sua atividade. Essa força invisível que escapa às formas dadas, potência capaz de redesenhar cenários de carência e compor outras lutas. Em sua busca, não há método de sucesso, opera-se por contágio:

(S5) *“aí eu cheguei, esse livro tem um conto que eu sou apaixonada, que eu li quando tinha quinze anos, no dia seguinte, não eles perguntaram qual tinha sido o conto e eu falei, no dia seguinte noventa por cento da turma tinha lido...”* [D2E1]

Quem fala aí: a leitora-apaixonada ou a professora? Na escola, tão afeita às cronologias, às organizações, às cadências de um ritmo estabelecido que constitui os movimentos dos corpos, “gotas de tempo” fazem o tempo presente desdobrar-se em ato. É o que inspira a letra de “Gotas de tempo”, de Paulinho Moska: “E a multiplicidade do agora / Faz de todo mundo um artista / Todos os relógios da torre / Perderam o mínimo sentido”.

5. Considerações finais

Recuperamos um princípio organizador das reflexões ora propostas: *“Toda divisão do trabalho é sempre um resultado mais ou menos instável, provisório, conflituoso”* (Schwartz, 2011, p. 36). Nas análises, as diferentes sequências dão visibilidades a linhas que vão desenhando a paisagem escolar e o desafio de habitá-la de diferentes modos.

O vetor precarização vai compondo linhas de carência, já mais cristalizadas, dando consistência a queixas e reclamações bastante conhecidas. “Faltam conhecimentos ao aluno”; “falta o apoio de uma família estruturada”, “falta infraestrutura adequada”. Algumas dessas queixas produzem um “professor-fatalista”, para o qual parece não haver saída. Frente à falta de conhecimentos dos alunos, não há o que fazer. Diante de “famílias desestruturadas”, o professor poderia apenas

reparar os danos causados. Essas linhas de carência podem compor cenário também para o professor-missionário, que aparece aqui apenas como um antiperfil. O professor-missionário é aquele que vê apenas sua missão, tem como prioridade atender às expectativas cristalizadas sobre seu trabalho, deixando de lado, por exemplo, cursos de pós-graduação em nome de cumprir etapas de trabalho, mesmo que não seja remunerado para tal. Para salvar o aluno, é preciso “neutralizar-se”, abrir mão de si mesmo.

Entretanto, essas linhas de carência não compõem apenas sujeição, afastando a redução a uma concepção negativa de poder. Aqui surge outra questão importante, que é a de buscar manter vivo o “interesse do aluno”. Para isso, ativam-se estratégias de renormalização do trabalho, ainda que apareçam designadas como “simplificação”, “facilitação”. Outras estratégias tratam da vontade de “quebrar o gelo” e restabelecer os vínculos, dar novo contorno a eles, onde as marcas da precarização expressam apenas “abandono”. Deslocar-se da posição de “guia ascético” abre a experimentação de novas posições, o professor “mostra-se” leitor. Em vez de buscar “bons exemplos”, “experiências de sucesso”, aqui o professor se permite expressar desafios encontrados também por ele. Em vez de sucesso, opera-se por contágio. A paixão da professora pelo texto lido gera curiosidade, inspira a leitura dos alunos, faz onda.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (2004) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Trad. de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34.

DEUSDARÁ, Bruno (2011) *Fazendo planos para a educação: políticas do dizer e processos de subjetivação*. Tese de Doutorado em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

DEUSDARÁ, Bruno (2014) Polêmica em enunciados afirmativos em aconselhamentos ao professor: lendo para além da obviedade. *Revista FSA* (Faculdade Santo Agostinho), v. 11, p. 280-302.

FOUCAULT, Michel (2008) *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (2004) *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhte. 29. ed. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Simone Santos; BRITO, Jussara Cruz de. (2011) A dimensão gestonária do trabalho e o debate de normas e valores no teleatendimento. *Trabalho, Educação e Saúde (Online)*, Rio de Janeiro, v. 9, Supl. 1, p. 265-284.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno (2012) Avaliação e prescrição do trabalho do professor de pós-graduação stricto sensu. *Veredas, Juiz de Fora*, v. 16, n. 1, p. 31-45.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno (2011) Coletivos de trabalho, espaços de discussão e avaliação docente em programas de pós-graduação stricto sensu. *Eutomia, Recife*, v. 8, 2011, p. 179-202.

SCHWARTZ, Yves (2011) Conceituado o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, 2011, p. 19-45.

SCHWARTZ, Yves (2002) A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: FAÍTA, D.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos, análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, p. 109-126.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise (2004) Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. *et al. Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 63-90.

SIX, Francis (1999) *De la prescription à la préparation du travail: apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers de bâtiment*. Document pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Lille: Université Charles de Gaulle Lille 3.

ZARIFIAN, Philippe (2003) *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Trad. de Eric R. R. Heneault. São Paulo: Ed. Senac São Paulo.

ZARIFIAN, Philippe (2001) *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Trad. de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas.