

# CARTOGRAFIAS DA ESCOLA: CONTROLE E PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO EM ANÁLISE

## *SCHOOL'S CARTOGRAPHIES: CONTROLS AND POTENCIES IN COMMUNICATION PRACTICES*

Bruno Deusdará e Marisa Lopes da Rocha

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil*

### RESUMO

Neste artigo, elegemos como eixo de discussão a comunicação na escola, em particular a que, aparentemente, não estaria em situação de trabalho – as interações realizadas na sala de professores, onde os profissionais se encontram nos intervalos. A partir do funcionamento do quadro-mural, o que se busca polemizar são as relações entre os profissionais e os sentidos do trabalho. A perspectiva é a de colocar em análise os dispositivos de comunicação, atentando para os efeitos produzidos em um regime de verdade que autoriza uma maneira de trabalhar docente que fortalece a exclusão de alunos e profissionais na sua capacidade de gestão das práticas. Iniciamos por situar o leitor na problemática e no referencial adotado, passando à polemização dos conceitos de trabalho, saúde e produção de conhecimento e trazendo o quadro-mural como analisador dos processos. Por fim, evidenciamos as derivas e outros possíveis na formação.

**Palavras-chave:** comunicação escolar; trabalho docente; pesquisa-intervenção

### ABSTRACT

In this article we elected communication at school as the discussion focus, in particular the one which apparently would not be held at work situation – the teachers' room interactions, where teachers meet during the break. From the way the notice board is used we intend to engage in a controversy about the relations between the professionals and the meanings of work. The perspective is to analyze the communication devices holding attention to the produced effects in a truth regime that authorizes a way of working which increases the exclusion of students and teachers in their ability on practice management. First of all we will situate the reader in the problematic and reference adopted. Then, we will go through the controversy of work, health and knowledge production concepts, bringing the notice board as a processes analyzer. Finally, we will point out leeways and other formation possibilities.

**Keywords:** educational communication; teacher's work; intervention research

*(...) as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efigie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas*

### Introdução

Neste artigo, compartilhamos inquietações que emergem de nossa prática como pesquisadores de escolas públicas de ensino fundamental e médio. Nosso investimento tem se dado no sentido de contribuir para a desnaturalização<sup>1</sup> do cotidiano escolar, abordando-o como produção coletiva e colocando em análise as práticas – que afirmam as tradições – e os conceitos – que dão significado à vida como algo já sempre dado.

Na perspectiva adotada aqui, a dimensão de análise é micropolítica<sup>2</sup>, colocando em questão uma analítica das forças molares e moleculares que compõem um campo social. Para Guattari, a questão micropolítica está no agenciamento de singularizações no nível de sua emergência, só podendo ser feito pelos próprios implicados na composição de planos de imanência de outros possíveis em que sujeitos, cenas e atmosferas são inseparáveis (Guattari & Rolnik, 2005). Tal perspectiva desafia a criação de dispositivos-analisadores que sustentem um campo de indagação, (re)colocando permanentemente as problemáticas em discussão. A exemplo desse desafio, apontamos queixas, denúncias e angústias, presentes no delineamento da paisagem escolar, como analisadores dos diferentes modos de agenciamento da rotina de trabalho, quase nunca afirmando mudanças.

Em nossas práticas de pesquisa-intervenção, o desafio reside na abertura de um espaço-tempo, convocando permanentemente os envolvidos no processo de ensinar e aprender a interferir na produção do cotidiano. Tal interferência se dá na constituição de alianças intensificadoras das forças que possam sustentar um campo de problematização entre o que acontece e o que faz acontecer e uma prática reflexiva que (re) conceitualize a formação. Partimos do pressuposto de que a organização do trabalho não é só um meio para consecução de tarefas, mas um âmbito importante de interferência coletiva para a construção da atividade constituída entre alunos e professores, profissionais e instituição, famílias e escola.

Neste artigo, elegemos como entrada a problematização dos modos de organização do trabalho docente, interrogando as práticas de comunicação entre profissionais na escola. Considerando a maquinaria disciplinar de que nos fala Foucault (2004), exercida minuciosamente, apropriando-se de tudo o que pode gerar movimento entre os corpos, na composição dos gestos, dos atos, apontamos o funcionamento do quadro-mural da sala de professores como um campo produtor de pistas para as análises aqui propostas. Com efeito, o quadro-mural é um daqueles elementos que compõem a tradição educacional, sobre o qual, ao menos aparentemente, pouco se teria a discutir.

Nessa paisagem escolar “clássica”, o quadro-mural parece como divulgação de uma memória oficial, afixando-se nele lembretes, informações importantes, que remetem a datas, prazos, tudo o que se espera ver cumprido. Há ainda o quadro-mural no qual se apresenta o que é julgado como os melhores trabalhos dos alunos. Mostram-se como exemplares modelos de uma lógica a ser seguida.

Quando optamos por interrogar as práticas de comunicação na escola a partir da análise do quadro-mural, propomos de saída algumas questões que podem tensionar não apenas seu funcionamento, mas também o de um diagrama de forças que possibilita sua emergência. Assim, cabe perguntar: de que maneira conversas informais nos intervalos, comunicados, memorandos, circulares, têm intensificado uma organização burocrática do trabalho escolar? Que resistências têm se efetivado como afirmação de outros modos de ordenação da vida e do trabalho?

Parece-nos necessário pôr em suspenso algumas das premissas que marcam o trabalho na escola, no intuito de encaminhar a construção de outros modos de existência. Um primeiro aspecto a ser considerado aponta para a urgência de problematizar a sala de aula como único referencial de espaço-tempo do trabalho docente. Vemos assim que a escola como instituição de disciplinamento/confinamento, mesmo que em crise, ainda traz a premissa

da hierarquia, associando espaço-tempo-atividade a um lugar restrito e a uma ação isolada e parcializada. Afinal, a educação escolarizada como produtora de enunciados e como campo de visibilidade sobre a formação, se constitui dando/adquirindo sentido e estrutura à sociedade disciplinar e sendo, portanto, tributária da lógica capitalística que atravessa as relações de trabalho na configuração da sociedade moderna.

Ao pretender pôr em suspenso a ordenação do trabalho do professor na escola, evidenciamos sua realização para além da sala de aula com o aluno. Há, portanto, outras coordenadas de espaço-tempo que se constituem em atividades de formação não explicitadas, principalmente, atuando nos modos de subjetivação do próprio professor.

Optamos assim por compreender que, na sala de professores, apenas aparentemente os profissionais estariam descansando. É nesse contexto que circulares, bilhetes e memorandos são entregues, recados são dados. Além disso, circulam ainda comentários sobre os sucessos ou as dificuldades no trabalho com uma dada turma, com um ou outro tópico dos programas das disciplinas, reclamações e reivindicações a respeito das condições de precarização do sistema de ensino, mas que, na qualidade de “intervalo”, não ganham consistência para fortalecer movimentos de discussão e transformação da rotina institucional. Assim, colocar em relevo os modos a partir dos quais as práticas de comunicação acontecem na sala de professores nos faculta abordar a dimensão de uma micropolítica do trabalho docente que atua nos corpos, gerando múltiplos afetos, entre estes a angústia, sem, no entanto, ter expressão interventiva a favor de uma outra qualidade de vida coletiva.

### **Trabalho e saúde: produção do conhecimento na escola**

Começamos por afirmar que vida e trabalho são processos de construção inseparáveis e, quando buscamos compreender os modos de produção de subjetividade na escola, é fundamental incluir nas discussões dos percursos, escolhas e práticas do professor as questões vinculadas ao mundo do trabalho docente na atualidade.

O trabalho enquanto uma experiência fundante da nossa espécie se faz na qualidade de um exercício de estruturação psíquica. Mesmo quando, nas relações capitalistas, se evidencia adoecedora, tal experiência se constitui de práticas de organização/desorganização na crescente complexidade da vida dos sujeitos como produtores de situações que potencializam ou não a saúde. Desse modo, pensar a saúde no trabalho implica colocar em análise a atividade, refletindo sobre as

condições, relações e organização do trabalho, sobre a cultura já estabilizada no exercício da função e das práticas que agenciam mudanças a partir das vivências no coletivo em ação.

Para definir atividade, recorremos a Clot (1999), para quem tal noção envolve o previsto em uma situação funcional, assim como o imprevisto, o realizado em uma tarefa e o não realizado, o que se queria fazer e não se fez. O realizado é a ínfima parte do que é possível (Santos, 2006).

Para o autor, a atividade implica sempre um destinatário, ou seja, nosso fazer é dirigido a outros, dos quais nos aproximamos, aos quais nos contrapomos, enfim, nossas atividades estão sempre, de algum modo, entrelaçadas e nos entrelaçando nas atividades de outros. Dessa forma, é preciso considerar que a atividade individual é organicamente produzida em suportes de uma história coletiva.

Levando em consideração os estudos de Oddone sobre o movimento operário italiano, Clot (1999) estabelece que o agir de um trabalhador só amplia o poder de intervenção na tarefa prescrita quando usa a experiência para abrir espaço a outras experiências. O meio profissional, então, nunca é somente um meio social, mas sempre também um meio histórico, uma vez que um certo repertório funcional se constitui permanentemente em meio às práticas de cada um, implicadas nas práticas de todos.

Clot (1999) afirma ainda que, quando os trabalhadores não se sentem potencializados para desenvolver estratégias de organização do trabalho, de gestão da atividade, aumenta-se a distância entre o prescrito e os desafios a enfrentar, levando à fragilização do coletivo e ao adoecimento. Por outro lado, cultivar as habilidades de forma a enriquecer as experiências coletivas fortalece o exercício da atividade, transformando a cultura institucionalizada.

A experiência do trabalho traz a potência da invenção de si e do mundo e, nesse contexto, a saúde passa a ser uma prática que amplia a qualidade de vida. Podemos considerar que o trabalho, enquanto dispositivo a favor da saúde, traz uma dimensão de normatividade, modulação e arbitragem no curso da ação em situações imprevistas que requerem sempre outros balizamentos e ponderações, funcionando como usinagem de novos modos de operar, pensar e cooperar.

O professor, para dar conta de seu trabalho, cria atalhos, novas normas frente à variabilidade de desafios que se constituem cotidianamente, embora quase nunca tais ações ganhem visibilidade, consistência e valorização. Como em Brito, Athayde e Neves (2003) e Barros (2003), a normatividade se constitui na capacidade do homem de criar novas normas que possam dar conta da variabilidade do meio.

A experiência do trabalho nas condições crescentes de precarização e vulnerabilidade do mundo atual não vem se evidenciando como potencializadora de expansão da vida, uma vez que o homem vive conflitos que acarretam sofrimentos e desestruturação no cotidiano, sem conseguir produzir ações que interfiram a seu favor. As lutas por deslocamentos das formas de produção em busca de novas práticas, as tentativas dos trabalhadores de imprimir mudanças nas situações que resistem aos regulamentos, escores e produtividade exigida, vêm se mostrando frágeis ante a dimensão do desafio a enfrentar (Brito, 2004; Brito, Athayde, & Neves, 2003).

Quando colocamos atenção no trabalho docente, evidenciamos que muitas vezes a tarefa apresentada no trabalho prescrito é difusa e nem sempre o professor tem clareza do que pode ser feito, do que se constitui como invisível de seu trabalho, ou seja, de tudo o que o atravessa e não se deixa perceber sem tempo para reflexão e análise. Nossas análises em torno da produção de sentido a partir do funcionamento do quadro-mural partem da hipótese de que a referida ferramenta de comunicação participa dessa constituição do trabalho prescrito, mesmo que supostamente esteja apenas informando.

A questão, portanto, está em como nos aproximarmos dessa complexidade, como adotar um olhar múltiplo que, no caso da saúde do professor nas situações de trabalho, passa pela desnaturalização dos modos de organização tradicionais do trabalho na educação. E, para abordar as condições de realização da formação escolarizada, somamo-nos àqueles(as) que propõem fazer da organização do trabalho cotidiano objeto de análises e intervenções (Minayo-Gomez & Barros, 2002; Rocha, 2001).

Nossas inquietações apontam sobretudo para certa divisão do trabalho de formação calcada nas dicotomias que opõem teoria e prática, conhecimento formal e conhecimento informal, cujos efeitos ampliam a fragmentação no (des)encontro entre professores e destes com os alunos, dificultando a construção de territórios de experimentação e produção de saberes singularizantes.

No espaço/tempo dos desencontros, a relação que a comunidade escolar estabelece com o conhecimento é disciplinar, ou seja, ritualizada e repetitiva, fazendo das turbulências da convivência um campo de batalha e múltiplos problemas – um círculo vicioso que alimenta insatisfações, lamentos e adoecimentos.

Assim, a preponderância do caráter administrativo nas práticas de formação traz a dimensão de regramento para o imprevisto e a perspectiva de correção do que escapa aos códigos, colocando em ação um repertório de soluções incompatível com o tempo do ensaio,

com o espaço para o pensamento, o que poderia gerar interferências coletivas e produzir sentidos no trabalho docente. É preciso acrescentar que esse caráter administrativo nas práticas de formação se fortalece em um regime de visibilidade que supostamente circunscreveria o trabalho docente aos limites da sala de aula.

Em certa medida, o quadro-mural de que iremos tratar, como um elemento que compõe a tradição escolar na ritualização de saberes, pode tornar-se um analisador das lutas travadas na gestão das práticas e dos valores na educação.

A esse respeito, considere-se a seguinte relação entre educação e as práticas de comunicação na escola:

Todo aparato escolarizador tem como centro ativo de produção da imobilidade a cela comunicacional da relação ensino-aprendizagem. Educação e comunicação que formam, como qualquer pedagogia, visa conduzir o outro rumo ao mesmo, adequar a uma realidade social, harmonizar o *socius* pela pacificação de cada um, pelo ajustamento à moral e pelo controle da potência de diferir. (Corrêa, 2004, p.46)

A partir de tal disciplinaria que vai se compondo nas tradições escolares, o conhecimento fica reduzido a dado, a blocos compactados de saber, cuja existência, supostamente autônoma das circunstâncias em que se constituem, pressupõe como tarefa do professor uma dinâmica predominantemente individualizante e reprodutiva de apenas fazer circular informação. Tais imagens põem em cena uma lógica que desarticula a gestão do processo de trabalho e de produção de conhecimento, agenciando porta-vozes ou testemunhos de ‘saberes-verdade’ (Stengers, 1990).

### O quadro-mural como diagrama de forças

Convidamos o leitor a nos acompanhar em uma visita à sala de professores de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. Chegando ao *hall* de entrada, identificamos à nossa direita o balcão de atendimento ao público – alunos e seus responsáveis – da secretaria da escola. À esquerda, avistamos uma escada, que nos levaria aos seis andares das salas de aula. Em frente, há uma porta azul entreaberta, de onde era possível ouvir vozes de diferentes pessoas. Cruzamos a porta em um momento de discussão acalorada.

Uma professora, que assistia à discussão, tenta nos situar frente à polêmica deflagrada a partir da leitura de um informe colocado no mural, que se refere a uma convocação para o conselho de classe. Tal informe fora afixado durante as aulas daquele turno e tornado conhecido aos professores quando esses foram chegando para o horário do recreio. Muitas falas concomitantes e, entre elas, a de um professor que, procurando se justificar,

comunica que iria faltar ao conselho de classe, já que sábado era seu dia de estar com os filhos. Outros dois professores fizeram gestos que pareciam manifestar concordância quanto à falta ao conselho, um movimento meio displicente com a cabeça e um leve sorriso, aparentando uma convicção não tão firme quanto a do colega mais incisivo. Talvez considerasse tratar-se de um dever de ofício ao qual não podia deixar de comparecer.

Um deles moveu os ombros para frente, ajeitou-se na cadeira, chegou mesmo a ensaiar uma opinião, quando outro colega o interrompeu, dizendo enfaticamente que, se não era seu dia de trabalho, como não era o de nenhum dos presentes, não havia por que falar em “falta”, ele também não compareceria – como fez questão de ressaltar – e, em momento nenhum, poderia se sentir faltando ao trabalho.

Com esse curto episódio hipotético (mas não tanto!), pretendemos iniciar nossas análises, explicitando ao leitor alguns elementos que constituem as práticas de comunicação entre os profissionais de educação em uma escola com funcionamento dividido nos três turnos. Não sem antes colocar em relevo os controles acessados pela escola que, ao propor trabalho no sábado, estabelece também um crivo avaliativo divisor dos bons e maus profissionais, pressupondo que os que têm interesse por seus alunos não medirão esforços para continuar a trabalhar. O sentimento de falta se inscreve nos corpos dos professores em todas as vezes que as condições de trabalho docente não entram em análise, deixando de fora da carga horária a gestão coletiva do trabalho (incluindo aí preparação, correção, estudos, planejamentos, sala dos professores... reuniões). René Lourau traz o conceito de sobretrabalho, apontando para a mais-valia como uma exigência de rentabilidade suplementar: “Por sobretrabalho compreendemos algo diverso daquilo que seria simplesmente o dever do cidadão perante o Estado, o qual consiste, para os cristãos, no exercício correto de um ofício, a fim de provar que não estão fora deste mundo” (Lourau, 2004, p. 189)

Vejamos como isso vai se constituindo no cotidiano educacional.

Essa escola tem, aproximadamente, dois mil e quinhentos alunos frequentando turmas nas três séries do Ensino Médio. O turno da manhã conta com o maior número de alunos, em torno de mil e trezentos. Os outros mil e duzentos dividem-se entre os turnos da tarde e da noite. Em cada um dos cinco dias da semana, a grade de horário prevê uma rotina de seis aulas, com duração de cinquenta minutos cada uma, entre as quais há um intervalo de trinta minutos, com exceção do turno da noite.

Para atender a esses alunos, a escola conta com, aproximadamente, duzentos e dez profissionais, dos quais um pouco mais de cento e oitenta são professores e

apenas trinta funcionários de apoio, entre vigias, merendeiras, inspetores, administrativos e uma bibliotecária. Os funcionários de apoio dividem-se em duas equipes, que se alternam em jornadas de oito horas diárias. Já os professores contam com dois tipos de vínculo, um deles prevendo carga semanal de dezesseis tempos de aula, dos quais doze são cumpridos em sala e quatro se destinam a trabalhos complementares. Nesse regime estão vinculados aproximadamente oitenta por cento dos professores. Os demais possuem vínculo que prevê carga semanal de quarenta horas, das quais trinta devem ser cumpridas em sala e as dez horas restantes destinam-se a trabalhos complementares.

Diante do último “enxugamento” proposto para a grade curricular do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, as disciplinas de História, Geografia, Química, Física, Biologia, Educação Física, Artes Plásticas, Língua Estrangeira são oferecidas em dois tempos de aula semanais para cada uma das turmas das três séries. Assim sendo, um professor de História ou Física, por exemplo, para preencher os doze tempos semanalmente previstos em sala de aula, terá de trabalhar com seis turmas, com uma média de trinta e cinco alunos em cada uma delas. São, portanto, duzentos e dez alunos em média. Se levamos em consideração que, para dar essas doze aulas semanais, o professor de Física vai à escola duas vezes por semana, em cada uma delas tendo contato com três das suas seis turmas, as chances que há de ele conhecer o professor de História ou Geografia, com quem divide as mesmas turmas, são poucas.

Assim, o uso do tempo e do espaço escolar gera efeitos como a precariedade das relações e da construção do sentido do trabalho entre os profissionais, fortalecendo a comunicação formal e unilateral da administração para os demais segmentos, e gera também os informes generalizantes (mas não menos formadores) do quadro-mural. Sem dúvida que os contatos entre os professores e destes com os alunos e familiares ficam fragmentados, fragilizando movimentos de insurgências.

O leitor deve ter notado, a esta altura, que a descrição detalhada trata de uma forma de organização em que, aparentemente, haveria apenas o efeito de uma enorme dificuldade em construir alternativas para o funcionamento escolar. É preciso considerar que uma descrição minuciosa das diversas estratégias de disciplinamento dos gestos e fixação dos corpos na instituição escolar produz, também ela, a sensação de estarmos no panóptico. Nesse tipo de arquitetura, as diferentes formas de dissociação entre “ver” e “ser visto” fazem nos sentirmos em um dispositivo em que nada escapa ao poder (Foucault, 2004). O que escapa ao confinamento do professor à sala de aula? Que problematizações levantar com o objetivo de questionar o que resiste em tal contexto?

Se insistíssemos em afirmar que a cena e suas condições descritas anteriormente são a “causa” da falta de comunicação entre os professores, talvez nos apressássemos em elaborar propostas que combateriam tais “causas”, como, por exemplo, a criação de espaços de reunião. Logo, teríamos encontros previstos em meio a tantos desencontros de horário e a tanto confinamento espacial com rotinas repetitivas. Por outro lado, todos sabemos que há certo “reunionismo” que consome boa parte de nosso tempo em encontros entediados, cujas pautas infundáveis restringem-se em atualizar rotinas burocratizantes.

Diante desse impasse aparente, estamos propondo que não nos antecipemos. Isso significa não tomar o quadro anteriormente elucidado como “causa”, mas sim como efeito das relações produzidas na escola. Só uma análise das forças que possibilitam a emergência de formas de comunicação e de vida, sejam elas o não-encontro dos profissionais que atuam em uma mesma série, sejam elas as reuniões que só produzem desencontros e tédio. Desse modo, parece-nos possível pensar quais estratégias estão em jogo, apropriando-se de uma série de movimentos tais como os “enxugamentos” das grades curriculares, a referência salarial em hora-aula, entre outras tantas estratégias alimentadas por certas relações de força.

Retomemos nossa visita à sala de professores e a polêmica convocação do conselho de classe aos sábados. Provavelmente, o leitor se perguntará, a essa altura, como o professor de História saberá que o de Física não concorda com a convocação de realização de conselho de classe em um sábado. Verificamos que as redes de contato acionadas pela administração são verticalizantes, funcionando como dispositivos de ligação entre os profissionais que têm sua presença fracionada pela semana, porém bloqueando as centelhas de movimentos que podem provocar rupturas locais. Não é difícil perceber que as interações orais como conversas, comentários, protestos, se articulam de maneira complementar com a circulação de textos escritos afixados no mural, o que muitas vezes se perde na informalidade das reclamações ou lamentos.

E passamos a questionar um suposto caráter meramente informativo atribuído ao quadro-mural. Quando alguém afixa algo no mural, de certo modo dialoga com pressupostos do trabalho docente. Aproximando-nos mais uma vez do mural da sala de professores, vemos que, ao lado do polêmico bilhete, há uma reportagem retirada de um jornal sobre gravidez na adolescência. Diríamos que, quando alguém afixa um texto sobre gravidez na adolescência, deve supor que, de algum modo, os profissionais que circulam por aquele espaço, ou seja, os(as) professores(as) da escola, precisariam ou queriam ler sobre o tema (Deusdará, 2006). É interessante notar que a produção de subjetividade que

vai se montando no “entre avisos” traz também uma dimensão de “cuidados”, uma vez que as informações importantes para o exercício da profissão docente estão ali disponíveis para que sejam usadas. Os informes, ao mesmo tempo em que chamam atenção para as obrigações (extras?), passam também a ideia de um “cuidado” com o professor para que este cuide de seu aluno, não importando se sua missão exige o sacrifício do sábado.

Logo, estamos diante do questionamento desse caráter meramente informativo expresso no confronto entre bilhete de convocação e a notícia sobre gravidez na adolescência que nos permite perceber que a leitura dos textos parece não se dar isoladamente. Ou seja, ao considerar que o que se afixa no mural, de certa maneira, se sustenta na pressuposição de um interesse / necessidade dos profissionais da escola, os sentidos que emergem da leitura de cada texto são atravessados por essa pressuposição (Deusdará & Rocha, 2008).

Aquele que afixa um texto no quadro-mural não está diante de uma superfície verde quando o faz como o artista que não se encontra diante de uma superfície branca ao pintar:

O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. ... Tudo isso está presente na tela, sob a forma de imagens, atuais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la. Portanto, ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo; ele pinta sobre as imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverta as relações do modelo com a cópia. (Deleuze, 2007, p. 91)

O que se instaura no quadro-mural nos remete ao movimento das forças na pintura. A leitura não emerge apenas das palavras de cada um dos textos. Os textos passam a funcionar não mais a partir de suas próprias fronteiras. Trata-se de sentidos em disputa nas diferentes enunciações que dão consistência a certa configuração do quadro-mural, que constitui o embate entre as pré-condições dos enunciados nele afixados e o que se atualiza a partir de textos.

Olhando mais atentamente, percebemos duas tiras, com dizeres, que parecem compor a ornamentação desse mural, no canto superior direito. Na primeira delas, a mais alta, há o seguinte texto: “Descansa junto ao Senhor; espera nele; não te inflames contra aquele que tem sucesso”. Ao lado, havia letras e números que remetem o leitor ao versículo bíblico do qual teria sido retirado. Na segunda tira havia outro versículo: “A porta estreita e o caminho difícil levam para a vida, e poucos encontram esse caminho”.

Vejam os exemplos dos dois versículos bíblicos. Esses dois textos chamam a atenção pelo fato de falarem aos professores não como profissionais, mas como

membros de dada comunidade religiosa. Os versículos bíblicos dirigem-se a leitores individualizados. Sua mensagem os interpela individualmente, e a salvação por ela prometida também o faz. Por esses textos, fala-se a indivíduos “em si”, espera-se que sejam conscientes de seus preceitos morais, tenham-nos em mente, ajam a partir dos dispositivos de autocontrole. Encontrar o caminho “correto” significaria aceitar as dificuldades, como poucos, resignar-se diante delas de modo exemplar. Desse modo, dá-se visibilidade a um profissional que trabalha com parcimônia e individualmente. A solidão constitutiva do trabalho docente é aqui celebrada como aproximação de um tempo sagrado, para o qual os encontros parecem perturbadores, porque provocam desordenações nos modos de sentir, pensar e agir.

O que podemos observar é que as tensões que atravessam o mural muitas vezes ganham expressão por dispositivos apaziguadores, de contenção, em que o compenetrar-se na missão é entregar-se ao trabalho. Quando recusamos o caráter meramente informativo do quadro-mural, queremos evidenciar seu funcionamento estratégico. Se o bilhete de convocação do conselho de classe no sábado permanecer, como fazer com que os outros saibam, participem e possam tomar posição no debate que se abria? Será que outro bilhete questionando a convocação desencadeará reações, indignações, transgressões? Há como resistir, como escapar à montagem cujas forças hegemônicas aprisionam cada um em si mesmo? Que dispositivos potencializam coletivos em análise, dando expressão à gestão coletiva do trabalho docente? Pode-se iniciar um abaixo-assinado solicitando a mudança da data, ou indicar um responsável, que compareça na escola no dia seguinte, para compartilhar com os colegas a insatisfação do grupo do dia anterior, ou ainda, arrancar o bilhete como protesto, considerando que o mesmo tenha sido simplesmente afixado, sem qualquer discussão com os professores, por parte da administração da escola.

Vale ressaltar, nesse momento, que a leitura que fazemos dessa rede de enunciações que atravessam o quadro-mural nos aproxima de um modo de conceber a subjetividade como produção.<sup>3</sup>

Como afixar textos no mural, simultaneamente, produz e pressupõe um conjunto de pré-condições (o hábito de ler os textos do mural por parte dos docentes, a expectativa de que tais textos sejam importantes profissional ou pessoalmente, necessidades de conhecimento relativo a certos temas, possibilidade de alguém “alimentar” o mural com textos, entre outros aspectos), consideramos esta prática como a enunciação de saberes que se supõem importante ao trabalho docente. Ou seja, vemos assim que o mural corresponderia a um projeto comunicativo que fala muito sobre o trabalho docente e nos dá pistas acerca das práticas de formação na escola.

Ora, em uma escola cujos profissionais pouco se encontram, um mural em que são afixados bilhetes e circulares, tratando de datas de semanas de prova e de reuniões, procedimentos de solicitação de cópias, prazos de entrega de notas e materiais, apresenta-nos um trabalho ritmado, organizado burocraticamente, bastante afeito às estratégias de exercício de um poder disciplinar através de uma rede vertical que supõe mão única na comunicação.

Nosso desafio, ao considerar o quadro-mural como campo produtor de pistas para análise, constitui-se em um esforço de desnaturalização de significados cristalizados e segmentados, produzindo um efeito de apagamento da dinâmica processual do cotidiano.

Desse modo, consideramos que as práticas na escola se constituem a partir de um exercício de poder modelador, de uma escala de valor que organiza as ações pela fragmentação dos corpos e parcialização dos discursos. A dimensão burocrática que atravessa a comunicação na escola não apenas informa ao(à)s professore(a)s sobre procedimentos de avaliação, datas de prova e de reuniões de conselho de classe, mas hierarquiza o tempo e o espaço da formação. Além de situar as decisões relativas à organização do trabalho docente fora do cotidiano de trabalho escolar, aponta para a emergência de imagens/papéis como a de “professor(a)-colaborador(a)”. Tais imagens situam-se em uma dimensão prescritiva do trabalho, delineando o “bom” professor, “o dedicado”. O mural, como “instrumento” de comunicação na sala de professores, não apenas pressupõe a existência de professores com o(a)s quais se comunica, mas também, ao autorizar certas vozes a falarem ao(à)s professore(a)s em situação de trabalho, produz simultaneamente diferentes lugares para os coenunciadores dessas vozes.

Com isso, sublinhamos no quadro-mural o funcionamento de um dispositivo de produção de práticas e mecanismos no trabalho docente, produtor, ao mesmo tempo, de modos de ser e de fazer docente. Ou seja, ao veicular “informações”, o quadro-mural proporia certa forma de ler / pensar / agir no cotidiano escolar. Nessa polêmica, o quadro-mural pode se constituir como um dispositivo de análise das práticas na escola e de modos de produção de sentido, desconstruindo o que vem dando suporte aos processos de subjetivação serializados e segmentados, apontando para o fortalecimento de resistências e para a produção de coletivos potencializadores de mudanças na ordem instituída.

### **Derivas para o trabalho docente**

No contexto em que o conhecimento é quase sempre algo essencializado, que se espera que seja transmitido para que possa continuar sendo repetido,

a escola faz funcionar uma maquinaria de controle das condições de realização do trabalho – aqui nos referimos tanto ao trabalho do(a) professor(a) quanto ao do(a) aluno(a) – que pretende diagnosticar desvios e propor seu reenquadramento permanente. Como vimos, pensar o conhecimento como estático requer pôr em movimento dispositivos de bloqueio às singularizações, perspectiva que faz supor a existência de uma universalidade a ser atualizada em cada um e em todos.

A sustentação da formação como um território de tensão necessário à atividade docente, à invenção de modos de organização do trabalho, afirma o desafio de problematizar o tempo e seus usos no coletivo. Isso porque as subjetivações vão se fazendo nos embates diários, compondo linhas de fuga à conformidade.

Assim, é fundamental a criação de espaços em que as turbulências possam ser acolhidas e pensadas para a constituição de outros possíveis. Nas contribuições de Foucault (1998), a perspectiva é a de colocar em análise os regimes de práticas constitutivas do real, e isso significa dar visibilidade tanto aos efeitos de prescrição – do que deve se fazer –, como aos efeitos de codificação – do que se deve saber.

É nesse sentido que afirmar o trabalho docente como deriva envolve, antes de tudo, considerar a noção de trabalho como atividade, dispositivo de expansão da vida, e a saúde como um exercício permanente de arbitragem que envolve avanços e retrocessos na negociação da vida do trabalhador (Neves & Athayde, 1998). Isto porque cada um de nós cria modos de fazer sentido no encontro com o aluno e demais afazeres docentes que ficam à sombra das luzes prescritivas.

No que tange às políticas públicas, poderíamos evidenciar que seus modos de constituição na/da educação têm privilegiado uma lógica de cumprimento de metas previamente estabelecidas e de produção de estatísticas que, almejando falar de um panorama da educação nacional, acaba por desconsiderar a singularização das condições e circunstâncias em que se realiza o trabalho do professor. A dimensão conjuntural, que vem ganhando relevo, são estatísticas, gráficos e números pouco encarnados, desafiando-nos a colocar em pauta um debate relativo ao modo como o trabalho e a saúde vem ganhando corpo nas práticas cotidianas. Vale ressaltar que na perspectiva micropolítica o sentido de política pública aponta para coletivos em ação, para publicização do que se faz, de como se faz, dimensão em que um quadro de avisos passa de “mero informante” a analisador das forças em tensão.

Um leitor mais atento talvez esteja, neste momento, perguntando-se que relações pretendíamos estabelecer entre as questões que foram apresentadas e a citação de Nietzsche posta em epígrafe. Será que estaríamos propondo uma relativização das “verdades” infalíveis

dos números que se mostram nos dados estatísticos? Ou, por outro lado, as “metáforas gastas e sem força” estariam fazendo referência à matéria-prima de nossas práticas de formação, ou seja, os conhecimentos com os quais lidamos diariamente em sala de aula e que parecem falar de um outro mundo que não o nosso, falando de ideias descoladas das coisas, dos eventos, dos microprocessos nos quais estamos investidos e das apostas em favor das quais vivemos?

A nosso ver, o fragmento em epígrafe parece prescindir de maiores explicações interpretativas, que contribuiriam apenas para pretender fixar um sentido – aquele que corresponderia ao projeto dos autores do texto e que estaria subjacente à sua escolha. Preferimos mantê-lo vibrante naquilo que nos convoca (autores e leitores!) à aventura do pensamento como um inquietante intercessor: que nos inspire nos deslocamentos frente a uma tradição que optou por ver na ordem teórica e social uma dimensão transcendente e de recusa do caos a enfrentar pela criação de táticas nas situações sempre singulares.

Ao colocarmos em jogo, com Nietzsche, as “ilusões” que se naturalizam como “verdade”, não estaríamos, de algum modo, nos desgarrando dos binarismos com os quais se optou por cindir universal/particular, regra/exceção, conjuntura/cotidiano? Não estaríamos pretendendo produzir trajetórias a partir das quais o cotidiano possa ser vivido não apenas como particularidades das quais se extrairiam regularidades e universalismos, que nos dariam a ver totalidades, mas afirmando sua potência disruptiva?

Verdades em suspenso, é preciso que se digam ainda algumas palavras acerca do projeto de reflexões que oferecemos ao leitor no curso deste texto. Ao pretender desafiar a “invenção” de novos modos de produzir os sentidos e valores que se forjam nas práticas cotidianas, como no quadro de avisos de uma sala de professores, optamos por investigar as práticas de comunicação entre os profissionais de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, analisando as formas de trabalho e os modos de subjetivação que estão em jogo, assim como que configurações de atuação coletiva ganham consistência a partir dessas formas. Tal qual a lembrança de Nietzsche, apenas uma provocação.

## Notas

- <sup>1</sup> Naturalizar significa dar o estatuto de espontaneidade, de natureza ao que socialmente é produzido em campos de forças político, econômico, existencial. Uma prática desnaturalizadora exige que, pela análise coletiva, seja deslocado para o nível institucional o que foi naturalizado e considerado como fora de intervenção.
- <sup>2</sup> Em Guattari encontramos que “A análise micropolítica se situa exatamente no cruzamento entre esses diferentes modos de apreensão de uma problemática. É claro que os

modos não são apenas dois: sempre haverá uma multiplicidade, pois não existe uma subjetividade de um lado e, do outro, a realidade social material. ... Não há uma lógica de contradição entre os níveis molar e molecular. Os mesmos tipos de elementos, os mesmos tipos de componentes individuais e coletivos, em jogo num determinado espaço social, podem funcionar, a nível molar, de modo emancipador, e coextensivamente, a nível molecular, serem extremamente reacionários e microfascistas. A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante.” (Guattari & Rolnik, 2005, pp. 132-133).

- <sup>3</sup> Em Guattari encontramos que “Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos,... sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação,... assim por diante)” (Guattari & Rolnik, 2005, p. 39).

## Referências

- Barros, M. E. B. (2003). Modos de gestão-produção de subjetividade. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF, 14(2)*, 59-74.
- Brito, J. (2004). Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In M. Figueiredo et al. (Orgs.), *Labirintos do trabalho. Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo* (pp. 91-114). Rio de Janeiro: DP&A.
- Brito, J., Athayde, M., & Neves, M. Y. (2003). *Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Universitária.
- Clot, Y. (1999). Ivair Oddone: les instruments de l'action. *Les territoires du travail, 3*, 12-25.
- Corrêa, G. (2004). Do livro de receitas: como produzir um homem. In E. Passeti (Org.), *Kafka-Foucault, sem medos* (pp. 45-54). Cotia: Ateliê editorial.
- Deleuze, G. (2007). *Francis Bacon: lógica da sensação* (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Deusdará, B. (2006). *Imagens Alteridade no Trabalho Docente: enunciação e produção de subjetividade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Deusdará, B. & Rocha, D. (2008). Cenografias do Trabalho Docente: produção de subjetividade no mural da sala de professores”. *Intercâmbio, 18*, 43-61.
- Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder*. (R. Machado, Trad., 13ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lourau, R. (2004). Implicação e sobreimplicação. In S. Altoé (Org.), *René Lourau. Analista institucional em tempo integral* (pp. 186-198). São Paulo: Hucitec.
- Minayo-Gomez, C. & Barros, M. E.B. (2002). Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. *Psicologia: reflexão e crítica, 15(3)*, 24-52.



- Neves, M. Y. & Athayde, M. (1998). Saúde, gênero e trabalho na escola : um campo de conhecimento em construção. In J. Brito, M. Athayde, & M. Y. Neves (Orgs.), *Saúde e trabalho na escola* (pp. 23-35). Rio de Janeiro: CESTEHENSP/FIOCRUZ.
- Nietzsche, F. (1987). *Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral* (Col. Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural.
- Rocha, M. L. (2001). Formação e Prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In I. Maciel (Org.), *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação* (pp. 175-191). São Paulo: Ciência Moderna.
- Santos, M. (2006). Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. *Laboreal*, 1(2), 34-41.
- Stengers, I. (1990). *Quem tem medo da ciência? Ciência e poderes*. São Paulo: Siciliano.

Recebido em: 28/01/2010

Revisão em: 26/09/2010

Aceite em: 14/09/2011

*Bruno Deusdará* é professor Assistente do Instituto de Letras e do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em Letras e doutor em Psicologia Social (UERJ). Endereço: R. Mariz e Barros, 1098/307. Tijuca. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. CEP 20270-002. Email: brunodeusdara@yahoo.com.br

*Marisa Lopes da Rocha* é professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPS/UERJ), doutora em Psicologia pela PUC/SP e bolsista em pesquisa do CNPq. Email: marisalrocha@uol.com.br

### Como citar:

Deusdará, B. & Rocha, M. L. (2012). Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 373-381.