

Estratégias contra o suspiro e a estranheza: as domas da escola e dos/as professores/as

*Estrategias contra los suspiros y la extrañidad: la
domesticación de escuelas y maestros*
*Strategies against the whispers and strangeness: the
domes of school and teachers*

DOI:10.18226/21784612.v30.e025008

Dulce Mörschbacher¹

Elisete Medianeira Tomazetti²

Resumo: Este ensaio explora as formas de doma da figura docente pautadas na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, dos autores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2021), além de aproximar as reflexões contemporâneas do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2017; 2018), sobre a psicopolítica e a ideia do “empresário de si”, do campo da educação, da escola e dos professores. Utilizando uma abordagem bibliográfica e ensaística, investigamos as acusações enfrentadas pela escola e pelos docentes ao longo da história da educação e suas possíveis repercussões na própria ideia do que faz a escola ser escola e o professor ser professor. Com o intuito de aproximar ao campo da educação as reflexões de Han (2017; 2018), acerca da formação subjetiva promovida pelo sistema neoliberal e de seus efeitos sobre as relações sociais., exploramos a ideia do “docente empresário de si”, que, já domado por diferentes estratégias, age conforme as forças externas demandam: exigindo desempenho, eficiência e eficácia.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Função pedagógica. Professor/a *amateur*. Byung-Chul Han.

Resumen: Este ensayo explora las formas de domesticación del profesorado, a partir de la obra “En defensa de la escuela: una cuestión pública”, de los autores belgas Jan Masschelein y Maarten Simons (2021), y recoge las reflexiones contemporáneas del filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2017; 2018) sobre la psicopolítica y la idea del empresario al ámbito de la educación, la escuela y el profesorado. A través de un enfoque bibliográfico y ensayístico, investigamos las acusaciones a las que se han enfrentado las escuelas y los profesores a lo largo de la historia de la educación, y sus posibles repercusiones en la idea misma de lo que hace

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1222-0542>. E-mail: dumorschbacher@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela USP. Professora na Universidade de Santa Maria. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4979-7415>. E-mail: elisetem2@gmail.com.

que una escuela sea una escuela y un profesor un profesor. Para acercar al campo de la educación las reflexiones de Han (2017; 2018), acerca de la formación subjetiva promovida por el sistema neoliberal y de sus efectos sobre las relaciones sociales. exploramos la idea del docente empresario que, ya domesticado por distintas estrategias, actúa como las fuerzas externas exigen: demandando rendimiento, eficiencia y eficacia.

Palabras clave: Filosofía de la Educación. Función pedagógica. Profesor aficionado. Byung-Chul Han.

Abstract: This essay aims to explore the dome ways of the docent figure pouted in the work “In defense of School: a public matter”, from the Belgium authors Jan Masschelein and Maarten Simons (2001) and, approximate the contemporary reflections of the south Korean philosopher Byung-Chul Han (2017; 2018) concerning the *psychopolitical* analysis and the *employer of himself* to the education field, school and teachers. Using a bibliographic and essays approach, we investigate the accusations faced by school and docents throughout the education history, as well as their possible repercussions in their own idea of what makes school to be consider school and a teacher to be consider a teacher. Among that, with the intention of approximate the reflections of Han (2017; 2018) to the educational area, concerning the subjective formation that the neoliberal system acts through the own human being and the (im)possibility of the social relations, we explore the idea of the docent employer of himself that, once domed by different strategies, acts like the external forces requires of him: demanding performance, efficiency and effectiveness.

Keywords: Philosophy of Education. Pedagogical function. *Amateur* professor. Byung-Chul Han.

Considerações iniciais

Início a presente reflexão com um poema infantil, que relata o cotidiano de uma professora, sob a perspectiva de seu estudante – já adulto –, lembrando-se de sua vida escolar. A história se chama “A professora encantadora”, de Márcio Vassallo (2010), e descreve o dia-a-dia da docente Maísa, na escola, que “olhava para tudo com olho de assombro e estranheza” (Vassallo, 2010, p. 02) e trazia para a sala de aula o assombro e o amor pelas coisas. Nas aulas, a professora se derretia pelos livros e contagiava seus estudantes. “Dava aula de esticar suspiro” (Vassallo, 2010, p. 04) e, para ninguém interromper a aula, “com urgências sem importância, no lado de fora da porta a professora pendurava um aviso: Não entre agora. Estamos suspirando” (Vassallo, 2010, p. 05). Junto com os suspiros, que não

tinham forma certa ou errada de ocorrer, a professora ensinava a “catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias, das pessoas” porque “pergunta nova é uma que desdobra a gente por dentro” (Vassallo, 2010, p. 07). A educadora amava seus estudantes e dava asas a eles e eles para ela. No decorrer da história, Vassallo (2010, p. 13), de forma menos entusiasmada, informa:

Bem, a verdade é que nem todo mundo na escola dava asa para Maísa. Algumas pessoas costumavam dizer que ela precisava parar com aquela mania de dar asa para os outros, que ela devia ter os pés no chão e que, na realidade, a Maísa não era uma boa professora, porque não preparava os alunos para o futuro.

Este preparo para o futuro, exigido de alguém de fora, a professora não compreendia. Para ela, o tempo era outro e o futuro era algo que estava por vir “em um minuto para daqui a pouco” (Vassallo, 2010, p. 14). Assim, ela dava aula de “despreparo”, para que seus educandos pudessem desfrutar de cada momento, assunto ou tema que pudesse aparecer em seu dia, justamente porque não estavam preparados para isso. Ao fim do texto-poema, o autor revela, com carinho, que sente saudade da docente e que se tornou escritor inspirado por ela.

A aula de despreparo, à qual a professora de Vassallo (2010) convidava seus estudantes a participarem, era, de longe, um momento de pés no chão. Era sim, o espaço-tempo para se suspirar e ter a possibilidade de se conhecer outras realidades, mesmo que de porta fechada, afinal, estavam todos ali aprendendo a suspirar. O momento do suspiro não era um momento de desempenho, eficiência e eficácia, não era um tempo marcado para o preparo ao futuro e ao trabalho. Não era o tempo de uma geração em função de outra. O tempo do suspiro era tudo, menos isso que esperavam que ele fosse.

É com esse texto de Vassallo (2010), com a imagem da professora Maísa (que poderia ser tantos/as outros/as) que inicio este ensaio, com o objetivo de discorrer sobre as formas de doma da figura docente pautadas na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, dos autores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2021), e aproximar as reflexões contemporâneas do filósofo sul coreano Byung-Chul Han (2017; 2018) sobre a psicopolítica e a

ideia do “empresário de si” ao campo da educação, da escola e dos professores. Os elementos, que apresentarei neste escrito, podem vir a ser alguns indícios para se pensar sobre o dia-a-dia dos professores que se colocam em diferentes espaços de microrresistências, de estudo e prática, de suspensão e profanação, de atenção e amor pelo mundo e pela matéria, de cansaço, de sujeição, de desalento, de doma em suas salas de aula e em sua profissão.

Por ter como abordagem bibliográfica, nas próximas páginas, busco remontar um cenário de acusações levantadas contra a escola e os docentes, ao longo da história da educação moderna, a partir de diferentes autores do campo da educação e da filosofia. E, por ter o ensaio como base de escrita, tomo a liberdade de escrever e tratar sobre esse tema tão árduo em torno das estratégias de domar a escola e a profissão docente aos interesses externos, econômicos e (a)sociais.

A construção de um cenário acusador

Na obra *A professora encantadora*, de Vassalo (2010), acima descrita, percebo três forças antagônicas: de um lado, a professora amorosa com seus estudantes, curiosa com o mundo e a matéria; do outro, o julgamento sobre sua forma de “dar asas” à geração mais nova e a presença da ideia do preparo para o futuro. Mesmo em uma história infantil, é notável uma forma de disputa ou a tentativa de doma de uma potencialidade da ação-reflexão do trabalho dos professores em relação aos mais jovens. A crítica lançada sobre a professora é uma dentre tantas acusações imputadas sobre a escola e sobre os educadores.

Tais críticas, que engendram a figura de um vilão, são construídas ao longo das décadas e parecem ser repetidas e remodeladas de forma constante. Assim, para organizar da melhor forma o raciocínio deste escrito, dando ênfase à ideia de doma do potencial da figura do professor, darei um passo para trás e recordarei, brevemente, as acusações levantadas contra a escola no período moderno e, por consequência, contra os professores.

As críticas à escola se estruturam em diferentes contextos, são generalizadas a tudo que se entende, arquitetonicamente, por instituição escolar e já são consolidadas no imaginário coletivo intergeracional. A descrição foucaultiana da arquitetura escolar

se presentifica em diferentes textos e pensamentos modernos e contemporâneos. Por exemplo, o texto de António Nóvoa³ (2022), ao retomar a história da educação, mesmo sem mencionar Foucault, traz a imagem do espaço escolar como um local com divisão espacial normalizadora, com alunos divididos em grupos alinhados (em filas), horários definidos, currículos organizados por disciplinas escolares, professores com obrigações distintas, o próprio edifício escolar, a disciplina (ordem) e os métodos avaliativos.

Tomaz Tadeu da Silva (1992) reflete, na obra *O que se produz e o que se reproduz em educação*, de forma pontual, quais são as principais críticas à escola e quais podem ser atreladas à figura do professor. Silva (1992, p. 38) indica oito denúncias contra a escola: *i*) são mecanicistas, reducionistas, economicistas; *ii*) funcionalistas; *iii*) supõem uma total passividade dos atores sociais; *iv*) ignoram o conflito, a contradição e a resistência; *v*) são a-históricas; *vi*) ignoram ou teorizam inadequadamente as possibilidades de transformação; *vii*) seriam simplistas, derrotistas e pessimistas; e *viii*) não corresponderiam àquilo que realmente ocorre.

É fato que a arquitetura escolar descrita por Foucault (2008) pouco mudou. Uma escola continua sendo uma escola, e a profissão docente ainda se dá no encontro com os alunos. Ambas ainda têm em si a potência de abrir janelas e portas para o mundo das ciências, das humanidades, das artes e do pensamento. E, assim como Althusser (1999) bem indica, embora em tom de crítica, a escola tem a potência, seja para garantir a permanência das estruturas sociais e econômicas ou para provocar, mesmo que em pequenas escalas, mudanças dessas estruturas. Em consonância com Silva (1992, p. 59), a educação, a escola e o trabalho docente produzem e reproduzem, mantêm e renovam, repetem e rompem. É nessa dualidade que se constituem e, talvez por essa estrutura, certos

³ O texto, presente no primeiro capítulo da obra *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar* (2022), intitulado “A metamorfose da escola”, apresenta brevemente a história da educação a partir do século XVI até a sua consolidação moderna na segunda metade do século XIX. Nóvoa (2022, p. 10) ilustra, brevemente, as estruturas que, aparentemente, seguem as mesmas ao longo de 150 anos da história da educação e da escola: a divisão das etapas de ensino (primário, secundário e terciário) e a organização espacial e temporal. Ao fim da apresentação, o autor, em tom de alerta, considera que esse modelo está em crise e com sinais de inadequação. Dessa forma, Nóvoa (2022) indica dois caminhos possíveis: a escola permanece presa às estruturas normatizadoras ou se metamorfoseia.

discursos contra a escola e o trabalho docente persistem ao longo das décadas, inclusive entre aqueles que se colocam a favor da causa.

Masschelein e Simons (2021), na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, dedicam-se, no primeiro capítulo do livro, intitulado “Acusações, demandas, posições”, a levantar as principais críticas sobre a escola, que em muito se assemelham às de Silva (1992). Para os autores, tais críticas se arquivam nos discursos, de forma que a escola *a*) aliena: distancia os sujeitos da vida real, é como uma ilha que isola os jovens de si mesmos e da sociedade; *b*) consolida o poder e a corrupção: abusa da autoridade e facilita a perpetuação das desigualdades sociais; *c*) desmotiva a juventude: os jovens não gostam de ir para a escola, pois não é divertido, o aprendizado é doloroso; *d*) falta de eficácia e empregabilidade: há a exigência de demonstrativos que o que se faz na escola tem determinado valor; *e*) a demanda de reforma e a posição de redundância: propostas por dois movimentos, dos reformistas e dos restauradores, as reformas estão ligadas às ideias de melhoria do desempenho individual de aprendizagem, ao alcance de metas (eficácia) e à eficiência, em que se atingem os resultados esperados de forma cada vez mais rápida.

Para os autores, as críticas levantadas, de punho fechado, contra a escola ao longo da história, tanto por aqueles que buscam a sua defesa quanto por aqueles de defendem seu fim, podem ser entendidas como tentativas de paralisar e/ou domar a potência da própria instituição. Na obra, Masschelein e Simons (2021) se apresentam como “porta-vozes interessados” (2021, p. 12) e dão centralidade à pergunta “o que faz de uma escola ser uma escola?” (Masschelein; Simons, 2021, p. 24). Assim, eles perpassam diferentes caminhos para dar voz em defesa à escola, ao bem comum e à reinvenção de uma *escola outra*.

No segundo capítulo da obra os autores se dedicam à construção da pergunta “o que é o escolar?” e demonstram, não em forma de respostas às críticas apresentadas no capítulo anterior, mas de forma reflexiva e provocativa, aspectos essenciais da escola e que são possíveis apenas nesse espaço-tempo. Esse capítulo é central para a defesa e para a compreensão do potencial dessa instituição, que dá “a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido,

para superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (Masschelein; Simons, 2021, p. 10).

Uma peça em oito atos: o que é o escolar

Se fosse comparar o capítulo mencionado, escrito pelos autores belgas, com um texto teatral⁴, poderia se dizer que seria uma peça de oito atos (de reflexão, estudo e prática). Nessa peça, seu universo inicial seria a apresentação do conceito *scholé*, da ideia de tempo livre, um tempo não produtivo, igualitário e indefinido, ao qual o sujeito só tem acesso na escola. A principal circunstância dada, isto é, o conflito que faz mudar o cenário inicial, são as críticas e os ataques à escola e as tentativas de desescolarizá-la. Para os autores, é aqui que reside a ideia de *doma da escola*. Um movimento de ação que retira da escola o que faz dela *ser escola*.

O acontecimento inicial desse capítulo se revela nas intenções dos autores: “a tentativa de tornar explícito com que uma escola seja uma escola” e “articular um marco para a escola do futuro” (Masschelein; Simons, 2021, p. 29). O primeiro e o segundo ato poderiam ser identificados como acontecimentos centrais e/ou fundamentais por tratarem de conceitos-chave para toda a obra: a *suspensão* e a *profanação*. Na primeira, algo se torna inoperante, é retirado da produção e o tempo é tornado tempo livre. É criada uma brecha temporal entre passado e futuro (um suspiro possível?). Já na profanação, algo é retirado, desligado do uso habitual sagrado, de acesso a poucos, e é colocado sob outra perspectiva, profana, de acesso público (visto com assombro e estranheza?).

Os atos que seguem, não menos importantes, tratam respectivamente sobre:

Atenção e mundo: na atenção, a escola torna o estudante atento (ao mundo), essa atenção é envolvida pelo interesse desinteressado, sem uma empregabilidade ou finalidade. A atenção ao mundo está atrelada à ideia de formação, como algo que transpassa o sujeito e

⁴ Tarei um breve comentário desse capítulo, a partir da divisão de análise de textos dramáticos – análise ativa – criada por Constantin Stanislavski. A análise ativa faz uma identificação prévia do texto dramático a partir da divisão de: “universo inicial”, que é o contexto que apresenta a peça e dá sentido a ela; “principal circunstância dada”: o conflito que faz o universo inicial ser modificado; e os acontecimentos que são divididos em quantas partes forem necessárias, e que demarcam o acontecimento inicial, o central ou fundamental e o final ou desfecho.

o modifica, transformando sua relação consigo e com o mundo, suspendendo e profanando o conhecimento;

Tecnologia: são todos os elementos que dão forma à escola e estão relacionados com o processo do aprender. Sobre as tecnologias, os autores belgas elencam uma série de elementos que fazem parte dos dispositivos disciplinares que Foucault (2008) indicava. Para Masschelein e Simons (2021), as tecnologias, muito próximas à ideia da disciplina como potência geradora de algo, é que possibilitam o estudo e a prática e podem despertar o interesse pelo estudo e pela prática;

Igualdade: a igualdade é vista como o ponto de partida para uma escola ser escola e para uma aula ter seu início. Esse ponto de partida suspende as bagagens de cada estudante e suas habilidades individuais, olhando para todos e para cada um ao mesmo tempo. Ter como pressuposto a igualdade é possibilitar a experiência de “ser capaz de” a partir do entendimento de que “todo mundo é capaz” (2021, p. 69);

Amor: é neste ponto que é apresentado o conceito de professor *amateur*, que é aquele que se envolve e se apaixona pelo seu trabalho e pela matéria, que presentifica o conhecimento e o mundo em sala de aula, que traz a “abertura e compartilhamento do mundo” (2021, p. 83);

Preparação: longe de se aproximar à lógica de preparo para o mundo do trabalho, a ideia que rege esse elemento é a de que a escola, ao oferecer todos os elementos anteriores, prepara a geração que está por vir a partir do olhar atento e responsável pelo mundo (que lhes pertence), nesse preparo, há a abertura e a própria indeterminação do futuro;

E, como acontecimento final desse capítulo, a responsabilidade pedagógica: aqui, residem dois princípios fundamentais, que caracterizam a escola e desmontam os ataques que buscam sua desescolarização, apresentados na principal circunstância dada: suspender a ideia de uma finalidade e uma intenção específica do estudo e da prática, assim como as expectativas externas sobre os mais novos. É estimular o interesse ao que se é compartilhado e ao bem comum.

Esses elementos, quando postos em relação, possibilitam criar a perspectiva do que faz uma escola *ser* uma escola. Os autores, no decorrer do capítulo, demonstram, de forma precisa e com diálogo muito próximo ao de Hannah Arendt (1992), a emergência de olhar para a escola e para todos os seus predicados, a partir da questão da responsabilidade e do amor às novas gerações e, em consequência, ao mundo. Arendt, em seu texto, “A crise na educação” (1992), especificamente na terceira parte, chama a atenção para a ideia de que a educação se renova com a chegada de novos seres humanos e, assim, além de ser essencial para a sociedade humana, não pode ser considerada como uma instituição imutável. Arendt (1992) pontua o que se faz presente também na reflexão de Masschelein e Simons (2021): que os recém-chegados, as crianças, “não se acham acabados, [estão] em um estado de vir a ser. Assim, a criança da educação possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação” (Arendt, 1992, p. 234-235). Os autores belgas, embora não adotem o termo “estado de vir a ser”, de Arendt (1992), trazem a ideia de *ser capaz de*. A noção de *ser capaz de* possibilita “uma situação que se experimenta a capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver, etc.” (Masschelein; Simons, 2021, p. 70). Assim, todos, independentemente de seu passado, classe social, talento ou aptidão, são *capazes de*, têm a possibilidade de *vir a ser*.

As domas da escola e dos professores (ou estratégias contra o suspiro e a estranheza)⁵

Tornar o “conhecimento pelo conhecimento” um bem público, o amor pela matéria e pelo mundo uma postura comum, sem uma empregabilidade específica, sem rendimento, eficácia ou desempenho, seria um ato contraproducente aos olhos de um sistema que se pauta na produtividade. Sob essa perspectiva, seria preciso domar a escola por diferentes frentes, para que ela atenda demandas outras, que não são propriamente suas. “Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público,

⁵ Título inspirado nas seções dos capítulos apresentados na obra de Masschelein e Simons, 2021.

do espaço público e do ‘bem comum’ possibilitados por ela” (Masschelein; Simons, 2021, p. 105-106). Na doma da escola, a partir da leitura dos autores belgas, alguns pressupostos acabam por tomar da escola o que faz dela escola.

Na escola domesticada, não há espaço-tempo para o tempo livre, para a suspensão, para a profanação, para o amor à matéria, para o estudo e a prática, para o novo. Aos professores é dada a tarefa de alcançar bons resultados, de manter jovens e crianças ocupados e se sentindo bem. Dos jovens e das crianças, por sua vez, é tirada a possibilidade de se tornarem uma nova geração. Seria uma forma de disciplina negativa por meio da doma? Seria um projeto de sociedade? Como se dá hoje a domesticação da escola, dos professores e dos jovens?

Neste ponto da reflexão, poderia voltar-se à “disciplina dos corpos”, proposta por Foucault, em *Vigiar e punir* (2008), sob a perspectiva da negatividade e da coerção, questão esta que é repetida em diferentes contextos, enredos e até mesmo cliques musicais.⁶ No entanto, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, na obra *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (2018), arquiteta, nos primeiros capítulos, a ideia da passagem do sujeito da obediência da sociedade disciplinar, proposta por Foucault (2008), para o sujeito do desempenho do neoliberalismo. Han (2018) não nega a genealogia foucaultiana sobre a sociedade disciplinar, mas discorre que a sociedade disciplinar, descrita pelo filósofo francês, era voltada para um período de desenvolvimento e ascensão industrial capitalista que se difere dessa do início do século XXI.

Os corpos disciplinados, descritos por Foucault (2008), estavam condicionados à mecânica e à repetição, dentro de um sistema de produção, eram dóceis e obedientes às normas externas. A sociedade disciplinar era uma forma de coerção calculada para formar trabalhadores e, assim, agir sobre os corpos. Para Han (2018, p. 40), “o neoliberalismo como forma de evolução ou mesmo como mutação do capitalismo não se preocupa primariamente com o ‘biológico, o somático, o corporal’. Antes, descobre a *psique* como força produtiva”. Assim, Han traz uma mudança estrutural nas

⁶ Como por exemplo, a obra *Cuidado escola!*, de Harper *et al.* (1987), o documentário *Educação proibida* (2012), dirigido por Germán Doin, ou o clipe da música “The Wall” (1982) da banda *Pink Floyd*, com direção de Alan Parker.

formas de poder sobre o sujeito: a transformação da biopolítica de Foucault no que ele denomina “psicopolítica”. O sujeito (que era dócil e obediente) passa a ser chamado “projeto”, que empreende sobre si e anula qualquer limitação que possa diminuir ou interromper a sua produtividade.

Masschelein e Simons (2021) se dedicam a apresentar, no terceiro e quarto capítulos respectivamente, as diferentes frentes em que a escola e os professores podem ser domados. No capítulo três, “Domando a escola”, os autores elencam seis estratégias que atuam sobre a instituição escolar e ressoam no trabalho dos professores, que, segundo Julio Groppa Aquino (2017, p. 676-677), “mais precisamente, seriam táticas empregadas para desescolarizar a escola a partir de seu exterior (é o caso das três primeiras) ou de seu próprio interior (as três restantes)”. Tais táticas seriam organizadas da seguinte forma: *a*) politização: a escola teria a função de remediar os problemas sociais, fazendo com que a nova geração fosse a responsável por assumir os problemas da geração mais velha; *b*) pedagogização: a escola assumiria a função familiar; *c*) naturalização: a ideia central seria a diferenciação dos estudantes com base em seus talentos e aptidões/capacidades; *d*) tecnologização: toma as técnicas escolares por elas mesmas, sem um aprofundamento ou amor pela matéria, mas pela otimização da eficiência, da eficácia e do desempenho; *e*) psicologização: substitui o ensino por uma orientação psicológica, por um cuidado do bem-estar dos estudantes; *f*) popularização: muito ligada à psicologização, nessa tática, os professores devem lutar contra o tédio e frustração de seus estudantes, criando um ambiente relaxado, sem esforço.

As táticas de domar a escola, como os autores belgas apresentam, são postas em prática de diferentes formas, as duas últimas, psicologização e popularização, ressoam nas formas de domar a atuação dos professores. Os autores dividem a doma dos educadores a partir de duas estratégias: a profissionalização e a flexibilização. No entanto, estas se subdividem em múltiplas táticas que acabam por moldar a prática docente e absorvem qualquer possibilidade de atenção ou amor pela matéria.

A figura docente que Masschelein e Simons (2021) compreendem em sua máxima potência é uma figura pública, que não está a serviço de alguém externo à escola, isto é, para família,

política, religião ou ordem econômica. É defendida a ideia do professor *amateur*, aquele que ama a matéria, o estudo, a prática, a atenção pelo mundo e a nova geração, que pratica o suspiro e vê o mundo com estranheza e assombro. É aquele que sempre tem “algo a oferecer sobre a mesa” (Masschelein; Simons, 2021, p. 41), traz o passado para o presente e presentifica o mundo para dentro de uma sala de aula, convidando seus estudantes a partilharem esse interesse, esse amor e essa responsabilidade com o mundo e com o conhecimento, que fecha a porta da sala de aula e coloca o bilhete: “Não entre agora. Estamos suspirando” (Vassallo, 2010, p. 05). O que acontece quando o professor *amateur* é domado? O que se perde?

Do professor domado é cerceada a potência de, na melhor das hipóteses, despertar o interesse e a atenção ao mundo nos mais jovens. Ou ainda, como os autores belgas propõem, seu exercício é profissionalizado, posto a serviço, compreendido como qualquer outra profissão. No processo de profissionalização, seu trabalho é ligado à prestação de serviços específicos e, dessa forma, precisa apresentar um produto final, com eficiência, eficácia e demonstrativos de desempenho quantificáveis. O professor domado se torna *empresário de si*.

Han (2018, p. 15), ao tratar sobre o sujeito que se empreende, demonstra que este toma a si como uma microempresa, que se autogerencia, “que luta consigo mesmo, enquanto explorador voluntário de si”. Nesse processo de o sujeito se tornar uma microempresa, também há seu isolamento, não há possibilidade do pensamento ou trabalho colaborativo, todos se tornam competidores. Para o filósofo, ainda, “não se forma um *nós político* capaz de agir em comum” (Han, 2018, p. 16). Por isso, ao conjecturar a profissionalização uma forma de domar o professor (Masschelein; Simons, 2021), pode-se elencar uma dupla perda: *i*) do amor pelo mundo e pela matéria: o docente visto como prestador de serviço não está ali pelo seu interesse ou pelo que tem a oferecer, mas sim para prestar os seus serviços e demonstrar sua eficiência, seu desempenho; *ii*) da presença de um professor amoroso: a segunda perda, indicada pelos autores belgas, da presença de um professor amoroso, atento aos seus estudantes, estaria ligada à limitação do trabalho docente voltado para competências, e,

tendo como pressuposta a noção da empregabilidade, afasta qualquer possibilidade de “conhecimentos, habilidades e atitudes” (Masschelein; Simons, 2021, p. 141).

A figura do professor domado poderia ser aproximada à figura da serpente, proposta por Gilles Deleuze, no texto “Post-scriptum sobre a sociedade do controle”, da obra *Conversações*, de 1992, a qual traz a comparação da toupeira e da serpente. Deleuze (1992), ao tratar os sujeitos de uma forma geral – não tratando especificamente dos professores –, contrapõe a figura da toupeira (em alusão ao sujeito disciplinar e à obediência) à figura da serpente, que se molda a partir das necessidades imediatas, endivida-se e é consumidora. Byung-Chul Han (2018), ao comentar essa passagem, acrescenta mais um elemento: enquanto a toupeira foca em uma atividade – o trabalho – e se organiza nos ambientes fechados e ordenados, a serpente se relaciona com a sociedade do controle, onde o sujeito passa a ser divisível, contabilizado e valorado por sua capacidade de consumo e produção. Ela não foca apenas em um trabalho e não se adapta a ambientes fechados. Para Han, a serpente “passa a ser projeto”, e essa transição demarca “um agravamento do próprio capitalismo” (Han, 2018, p. 30).

O professor empresário de si serpenteia entre os muros e paredes escolares, guiado pelas demandas de sua tarefa e pelas exigências de uma escola domada, gerencia o máximo do tempo para cumprir suas obrigações e presta contas de seu exercício. É apresentado o “selo de qualidade” do seu desempenho, de sua microempresa autogerenciada, que, ironicamente, é ele mesmo. A partir dessa lógica, não há fatores externos ou um coletivo a que possa recorrer, seu fracasso ou sucesso depende de si próprio: ele é o único responsável pelo produto final que apresenta.

Sobre essa figura docente, que não deve expressar amor à matéria e à nova geração, é inculcada a ideia de qualificação e produtividade, devendo ampliar suas competências dentro do que lhe é esperado, para, com isso, desempenhar seu trabalho em tempo integral. O sujeito, interpelado como responsável por si mesmo no regime contemporâneo de trabalho, tem o tempo livre sistematicamente negado. A maximização do desempenho da atuação do professor não passa muito longe da leitura de Han (2017) em relação aos trabalhadores em geral, que afirma que “o

excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade” (Han, 2017, p. 30). O professor empresário de si, quando exaurido, nessa lógica de doma presente na profissionalização, distancia-se cada vez mais da compreensão que os autores belgas defendem do que faz um professor ser um professor, aquele que presentifica a matéria, a história e o interesse pelo mundo mesmo de porta fechada, que dá asas aos seus estudantes.

Assim como a serpente que desliza sobre a superfície e troca de pele a cada espaço de tempo, o professor domado se torna flexível, isto é, ele pode ser “encaixado” onde e como for necessário. “O professor flexível não mais é alguém arrebatado por seu assunto e vive para ele, mas alguém que pode ser arrebatado por tudo – na medida em que a demanda exija” (Masschelein; Simons, 2021, p. 146). Tal flexibilidade exige, também, mobilidade para a competição, para alcançar o mais alto desempenho. Segundo Han (2017, p. 96), o sujeito do desempenho “explora a si mesmo do modo mais efetivo, quando se mantém aberto para tudo, justo quando se torna flexível”. Nessa lógica, para o filósofo, o sujeito do desempenho, que entendo aqui como a figura do professor domado, está voltado para o aumento de sua produtividade, de seu currículo, da prestação de contas.

O professor, profissionalizado e flexível, autogerencia-se, ou seja, está sempre atento aos seus resultados, apresenta seu selo de qualidade, autogestiona as demandas que lhe são designadas, encarrega-se de adquirir as competências que lhe são exigidas, torna-se multitarefas. Exaure-se devido às atribuições que lhes foram dadas. Masschelein e Simons (2021, p. 149) demonstram que essa figura, que deveria estar em relação com a matéria e com seus estudantes, passa a se situar em outro lugar: “entre o aprendiz (com seus talentos e necessidades) e com as competências (com matéria instrumental)”. Nesse lugar, a possibilidade de gerar interesse nos estudantes ou expressar seu amor pela matéria é quase nulo.

Se as domas da escola e dos professores perpassam todos esses elementos, pensar a formação de novos educadores enquanto professores *amateurs* ou professores empresários de si se faz essencial. Masschelein e Simons (2021), implicados a tratar sobre as formas

que tais domas podem ocorrer, abordam a formação dos professores como uma forma de *treinamento*, *padronização* e *cálculo*. Nesse treino, segundo os autores, como em uma academia *fitness*, grupos musculares são treinados, a partir de repetições, tendo em vista um determinado resultado. Nessa formação musculosa, competências são adquiridas de forma quantitativa e passam a ser desenvolvidas como fórmulas de atuação, sobressaindo-se à matéria, que passa aqui a ter uma empregabilidade – “estude isso para aquilo”. E, assim como nessas academias há a busca por um corpo padronizado, aqui há também a idealização do professor *padronizado*.

A ideia de uma padronização, quanto à forma de atuação dos professores, permite a empregabilidade e a mobilidade do ensino dentro de uma determinada estrutura em que, para Masschelein e Simons (2021, p. 150), “tudo e todos são intercambiáveis e intercomunicados tem a mesma unidade de medida e usa a mesma linguagem”. Para os autores, nesse processo de padronização, o professor tem “a alma usurpada” (Masschelein; Simons, 2021, p. 151), ele é enquadrado em parâmetros mensuráveis e se iguala. Novamente, sua expressão de amor é tomada, pois essa relação amorosa não é passível de ser mensurada. O professor domado, empresário de si, deve saber disso e, portanto, saber calcular: Quanto de esforço é necessário? Quanto de empenho? Qual a visibilidade de tal ação? Qual o custo-benefício? Eis o professor *calculista*.

O professor calculista seria o resultado final da transfiguração do professor *amateur* para o professor empresário de si. Cada ação deste é estrategicamente calculada, tendo uma finalidade em vista e seguindo uma lógica empresarial em sua forma de ensinar: com metas, eficácia e eficiência. Para esta figura empresarial domada, há a coerção externa de custo-benefício, que visibiliza o trabalho docente como uma meta atingida, como se tivesse alcançado o título de “funcionário do mês”. O esforço que cada docente empenha, é calculado por ele próprio. No entanto, a conquista de tal visibilidade, não significa o encerramento de algo, de um ciclo: é só mais um recomeço da extenuante jornada de alcançar outra meta, outro demonstrativo de desempenho.

Masschelein e Simons (2021, p. 153) argumentam que, talvez, essa forma de agir do professor calculista possa ser o resultado de uma sociedade pautada na ideia de prestação de contas. E, nesse

caso, o docente se vê responsabilizado em “mostrar que suas contas estão equilibradas, ou, pelo menos, que ele possa demonstrar resultados de alguma forma – mesmo que esses resultados digam pouco ou nada sobre o seu trabalho de professor”. Os autores pontuam que, embora haja desconfiança da figura pública que o docente representa, ainda há o depósito de responsabilidade sobre ele. Longe da perspectiva de Arendt (1992) ou da ideia do “ser capaz de”, a ideia de responsabilidade do professor calculista é o bom gerenciamento do tempo, que não é livre, mas sim produtivo. Do tempo utilizado na escola, há de se gerar um produto que possa ser acumulado e empregado a algo – conseguir um bom emprego, garantir uma boa vaga no ensino superior, não baixar os números dos índices da escola, aprimorar os talentos e aptidões individuais, preparar para o futuro.

Sob uma lente de produtividade, poderia questionar-se que mal há em um trabalho docente focado no que for preciso, produtivo, de eficiência e qualidade comprovadas? A questão é justamente essa, porque, nessa perspectiva, ter-se-ia tudo, exceto um trabalho docente *amateur*. A ideia de um profissional flexível que promove o bem-estar e a agradabilidade na sala de aula, apesar de ser o novo verbo modal, representa a perda do que se poderia entender que é, na perspectiva dos autores belgas, o que faz uma escola *ser* uma escola e, acrescenta-se, o que faz de um professor *ser* um professor. O amor pela matéria, o cuidado de si e a responsabilidade com o mundo e com as novas gerações ficam em outro lugar.

Por favor, não entre: estamos suspirando

Até aqui, busquei criar um diálogo que me desse elementos para pensar sobre as formas a partir das quais a figura do professor pode ser domado e aproximar o pensamento do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2017; 2018), sobre a psicopolítica e a ideia do “empresário de si”, do campo da educação, da escola e dos professores. Este texto poderia ser encerrado com um aspecto fatalista: “é isso aí, não temos saída, acabou. *Adieu*, escola, *adieu*, professores e professoras!”⁷ Contudo, na composição deste escrito, inclusive no texto-poema “A professora encantadora”, também fui encontrando elementos para pensar um: e agora?

⁷ Referência a Masschelein e Simons (2021, p. 23).

Apesar de as estratégias e as táticas de domar a escola e os professores se presentificarem por diferentes vias, incluindo formas internas, que atuam na própria *psique* dos educadores, ainda há espaço e tempo para microrresistências, de estudo e prática, de suspensão e profanação, de atenção e amor pelo mundo e pela matéria. Porque, pelo bem ou pelo mal, uma escola ainda é uma escola e um professor ainda é um professor. Assim sendo, ainda há a possibilidade de suspirar e estranhar o mundo, a matéria e a vida.

Volto a Vassallo (2010, p. 15), quando o autor busca narrar o que aprendeu com sua professora: “E assim, ela me ensinou a suspirar, me ensinou a não ter medo de errar, me ensinou a reparar, me ensinou a escutar, me ensinou a esperar, me ensinou a parar, me ensinou a flutuar”. Atrevo-me a dizer que a professora de Vassallo poderia personificar o que Masschelein e Simons (2021) têm como entendimento de professor *amateur*. Que retira os mais jovens de seu lugar conhecido (família, sociedade, passado ou aptidões) e os leva em direção ao (des)conhecido, para que tenham a possibilidade de resignificar e de se espantar ao seu modo sobre o mundo e a matéria.

O suspiro se distancia da lógica mercadológica de produção, resultados, eficácia, eficiência e desempenho. Entendo, aqui, o suspiro como o momento de suspensão, de profanação, de tempo livre, de tempo celebrativo, de partilha, interesse e responsabilidade com o mundo. O suspiro como um ato revolucionário. Seria muito pouco? Talvez sim, mas se somar vários suspiros, quem sabe não poderia se ter uma ventania?

Referências

- ADORNO, T. *O ensaio como forma*. Sociologia. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo, SP: Ática, 2003.
- ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, n. 04, p. 669-690, out./dez. 2017.
- ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1992. p. 221-248.

- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre a sociedade do controle. *In: Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992. p. 219-226.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 35. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HAN, B. C. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas formas de poder*. 10. ed. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte, MG: Áyné, 2018.
- HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2021.
- NÓVOA, A. *Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar*. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.
- SILVA, T. T. *O que se produz e o que se reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.
- VASSALLO, M. *A professora encantadora*. Ilustração de Ana Terra. Belo Horizonte, MG: Abacatte, 2010.