

TRABALHO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES COM AS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS.

ROCHA, Marisa Lopes da - UERJ

BESSA, Valéria da Hora - UFRJ

OLIVEIRA, Alexandre dos Anjos de - UERJ

GT: Psicologia da Educação / n.20

Agência Financiadora: FAPERJ

Desafio da educação

Colocando o processo de formação escolar em análise, evidenciamos que os fatores preponderantes que atuam na dinâmica institucional, produzindo diferentes impasses, vêm sendo construídos ao longo dos anos na educação brasileira, entre os quais: a questão econômica que confere um caráter bastante precário às práticas educativas, tanto nas condições materiais, como na qualificação profissional necessária à diversificação do trabalho com uma população sempre heterogênea; as relações verticais que engendram, no interior da escola, uma forma de clientelismo que desapropria em cadeia as iniciativas de gestão do processo e a organização coletiva; a dura rotina, onde o desejo de conhecer não se traduz no interesse de aprender – dificuldade que não concerne somente às crianças, mas igualmente aos adultos. O tempo-espço de construção do conhecimento na escola fica comprimido nos ritos de soberania, nos hábitos, na crescente aceleração, que acabam por privilegiar a repetição, e o trabalho vai perdendo sentido. O adoecimento no local de trabalho vem se constituindo como uma importante questão mobilizadora de discussões entre educadores, uma vez que diversos modos de adoecimento vêm ampliando as estatísticas de afastamento e readaptação do corpo docente. São exemplos a rouquidão, os problemas na coluna, o estresse e, principalmente, o tédio, efeito do processo de desvalorização e desqualificação do magistério, entendido como baixa de humor social pela sensação de impotência de criar alternativas às adversidades e acontecimentos imprevistos.

Atentos à formação do educador e às tradições educacionais, podemos evidenciar os modelos de referência ainda presentes na vida escolar, que se chocam com a complexidade atual e a diversidade cultural (Trindade, 1999). As crianças, advindas de comunidades e núcleos familiares os mais variados em composição e modos de existência, diante da confrontação diária entre valores e as condições reais disponíveis no sistema de ensino, atualizam formas de comunicação e de relações bastante singulares, quase nunca dentro dos parâmetros esperados (Souza e Gamba, 2002). O que temos constatado é que grande parte dos conflitos que angustiam os educadores está na dificuldade de lidar com uma pluralidade de fatores e questões que não estão circunscritos a priori, que requerem atenção, discussão, intervenção contextualizada, ou seja, ações construídas nos coletivos, singularizando iniciativas. A criação de ambientes de acolhimento à diferença se torna incompatível com um certo pragmatismo funcional, cuja perspectiva é ganhar tempo e aumentar a produtividade, homogeneizando, fragmentando e hierarquizando o processo (Rocha, 2001).

Isso não significa que os profissionais da educação não criem condições de trabalho, intervindo no rumo do processo desde a década de 70, início das propostas governamentais de modernização do ensino, mas que a dinâmica de reconhecimento recai sobre os especialistas, desvalorizando o professor e desqualificando suas condições de formação e trabalho (Rocha e Gomes, 2001). O tecnicismo enquanto modelo de funcionamento pedagógico introduziu na educação o método de organização científica do trabalho – sistema taylorista/fordista responsável pela produção em massa de produto estandardizado de baixo custo. Tal sistema de organização não se restringe ao nível econômico, mas se constitui em uma base sócio-cultural, criando expectativas no que tange à redução da desigualdade e ampliação do mercado de trabalho pela produção e consumo em massa. O tipo de homem preconizado por esse modelo tem como função repetir indefinidamente movimentos padronizados, agilizando o processo, mas sem preocupações com o conhecimento profissional o que implica o estabelecimento de relações de tutela com a hierarquia científica e administrativa.

A neoliberalização da sociedade brasileira, que, na educação, intensifica-se nos anos 90, trouxe mudanças na gestão do processo, que vai se caracterizar pelo enxugamento de pessoal, diminuindo a hierarquia administrativa, mas nem por isso reduzindo o controle que passa pelas estatísticas de produtividade. É importante lembrar que a descentralização

preconizada dos modos de organização se dá no nível de desempenho eficiente e execução das tarefas, e não no compartilhamento das análises, decisões e definição dos rumos das práticas (Bessa, 2004).

A nova LDB traz a descentralização das instituições educacionais em termos financeiros, administrativos e pedagógicos, no sentido de favorecer os processos democráticos no interior das escolas brasileiras. Nunes (2002) aponta como principal característica a flexibilidade na base e no processo da educação básica, trazendo as expectativas de elaboração dos projetos político-pedagógicos nas instituições escolares, mas não define os meios através dos quais isso será viabilizado. Entre as novas exigências da Lei 9.394/96 está a formação do profissional da educação em curso superior, mas para chegarmos aos problemas relativos ao cotidiano escolar, precisamos pensar as reformas universitária, administrativa, financeira, ou seja, a reforma da educação básica na prática.

A partir de observações, entrevistas e grupos de discussão com educadores, pudemos evidenciar a falta de análises conjuntas e de visibilidade sobre as questões políticas que envolvem o exercício profissional, acarretando a inibição dos movimentos de organização coletiva e tornando débil o processo democrático almejado. Um educador capaz de ir além do “como fazer”, precisa participar das transformações da macropolítica, que envolve a elaboração das políticas e da micropolítica, modo como as leis e diretrizes ganharão vida no cotidiano das práticas institucionais.

Ações do psicólogo e mudanças possíveis

Há alguns anos vimos investigando o que favorece a mudança nos processos desenvolvidos nas escolas no sentido da qualificação do trabalho educacional e da saúde do professor, polemizando o que pode vir a favorecer ou a se constituir como empecilho à intensificação da vida no cotidiano escolar. Intensificação é utilizada, aqui, não como aceleração, fator que vem contribuindo para a deterioração do trabalho pedagógico e da saúde do trabalhador da educação, mas como a possibilidade de análise da implicação, ou seja, da configuração singular das relações dos diferentes atores com seu processo de trabalho, com as instituições em jogo, com os demais membros da comunidade que fazem pulsar a rede da formação escolarizada (Rocha, 2001). Neste sentido, temos nos debruçado sobre as dimensões que tecem o cotidiano educacional: dimensão pedagógica (trabalho

reflexivo que se circunscreve no curso da ação, envolvendo as relações entre professor, alunos e conhecimento) e dimensão institucional (envolve as relações e as condições do trabalho docente, apontando para a articulação de análises macropolíticas – das representações, ideários e políticas do ensino veiculados pelos órgãos burocráticos – e micropolíticas – tensões que se produzem nas experiências singulares do cotidiano nas quais a formação ganha consistência).

Esta proposta de trabalho parte da premissa de que é através da atenção à experiência que podemos compreender o movimento que se desencadeia no cotidiano da formação, entre os construtores do processo na comunidade escolar, tendo como parâmetro o contexto social mais geral e a organização da burocracia educacional que atua diretamente sobre a normatização das práticas institucionais. Assim, quando a estratégia é a de indagar sobre as tensões e ações que desencadeiam mudanças em uma ordem instaurada, a possibilidade se inscreve nas análises coletivas sobre a experiência vivida, no modo como os desafios cotidianos são enfrentados e as saídas encontradas que singularizam os diversos percursos que vão sendo tecidos ao longo da história. Recuperar histórias, analisá-las e fundamentá-las é uma possibilidade concreta de dar consistência à transformação, potencializando os atores pelo reconhecimento de suas práticas.

Bondía (2002), através da perspectiva existencial, pensa a educação a partir do par experiência/sentido. Para ele, a experiência tem um registro nos sujeitos, produz modos de ser e de operar sobre a realidade, levando a mudanças incessantes. O autor atribui a precariedade das experiências no mundo contemporâneo ao excesso de informação e de opinião, à falta de tempo e ao excesso de trabalho, afirmando que o sujeito da experiência é incompatível com a aceleração, pois é um continente para os acontecimentos, marcado, não pela sua atividade, mas pela disponibilidade, pela receptividade, com tudo o que isso representa de risco e vulnerabilidade.

A vida cotidiana, onde as práticas são tecidas, não pode ser considerada como uma totalidade fechada em si mesma e nem desenvolvida através de relações de determinação linear com a globalidade hegemônica e com os valores dominantes. Antes, para que o cotidiano ganhe consistência, é fundamental que pela análise coletiva, seja intensificado, aglutinando as ações fragmentárias e descontínuas, imprimindo novos sentidos à realidade

Podemos afirmar que sempre há movimento na Educação, pois o cotidiano se constitui a partir das experiências vividas no curso do trabalho realizado para dar conta das atividades-fins da educação escolarizada. A questão está em como dar visibilidade ao real do trabalho que se constitui no que resiste à técnica, evidenciando que as prescrições não dão conta da realização da tarefa frente ao imprevisível. A valorização do trabalho dos profissionais da educação se inicia com a possibilidade de iluminar o que está sendo criado por cada um no coletivo a partir da experiência vivida. Neste sentido, a micropolítica do cotidiano se constitui nas situações de produção da vida em que as estratégias elaboradas no curso da ação evidenciam, como afirma Barros (2003), a "inteligência" inerente ao trabalho humano. As tarefas pré-fixadas não consideram a complexidade do cotidiano e as operações reais para sua execução.

Assim, temos como desafio colocar em análise o real do trabalho, abrindo um campo de pesquisa e intervenção, entre educadores, que favoreça a criação de outros processos de subjetivação, na perspectiva de uma cidadania ativa. É o que fracassa no cumprimento da prescrição que faculta discussões e a invenção de modos de gestão compartilhando os sentidos da ação.

Referências Bibliográficas

Barros, M. E. de (2003). Modos de gestão-produção de subjetividade. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, vol.14.2, Niterói: UFF.

Bessa, V. H. (2004) *Escola, gestão e democracia: as marcas dos anos de chumbo no processo educacional brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, ANPED/Autores Associados.

Nunes, C. (2002). *Ensino normal: formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.

Rocha, M. L. (2001). Formação e Prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

_____. & Gomes, L. G. W. (2001). Saúde e trabalho: a educação em questão. In *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA.

Souza, S. J. & Gamba J., N. (2002). Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, ANPED/Autores Associados.

Trindade, A. L. (1999). *Multiculturalismo. Mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

ESQUEMA DO PÔSTER

