

* Profa. Doutora em
Educação na área
Desenvolvimento
Humano e Educação –
PUC/RS e professora
titular de graduação e
pós-graduação da
Universidade do Vale
do Itajaí – UNIVALI.

Correspondência:
Address:
Avenida Atlântica,
2370 – apto 1801.
Balneário Camboriú
(SC). CEP: 88330-00
E-mail:
caldeira@univali.br

A FRAGILIDADE DE MUDANÇA NO TRABALHO DOS PROFESSORES NA CONDIÇÃO DA PÓS-MODERNIDADE

THE FRAGILITY OF CHANGE IN THE WORK OF TEACHERS, IN A CONTEXT OF POST-MODERNITY

Elizabeth Caldeira Villela*

Resumo

É grande o esforço dos professores em realizar mudanças numa prática de desconstrução de versões reais já existentes. A qualidade, a flexibilidade e a plenitude do trabalho dos professores vão além de métodos e competências específicas de domínio de sala de aula. O trabalho dos professores está estreitamente ligado à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e profissionais. As suas carreiras e suas relações com colegas e com a sociedade de modo geral, as condições de *status* de recompensa e de liderança nas quais trabalham, são fatores, entre outros, que interferem na qualidade do que realizam na docência. Este texto descreve sete dimensões fundamentais da condição social pós-moderna e os desafios postos aos professores e à reestruturação do seu trabalho. De modo a cumprir as novas expectativas e pressões da pós-modernidade, o papel do professor assume novos requisitos, embora o papel antigo não seja posto de lado. Tanto as certezas científicas perdem a sua credibilidade como os métodos e estratégias são constantemente criticados, à medida que ocorre o colapso das certezas morais. A validade e o poder de afirmação das vozes dos professores confrontam teorias e conduzem questionamentos, sugerindo a mudança, embora ainda fragilizada.

Abstract

Artigo recebido em:
18/12/2005
Aprovado em:
27/03/2006

Teachers make every effort to promote change in a practice of deconstructing existing versions of reality. The quality, flexibility and plenitude of teachers' work goes beyond the specific methods and skills needed to dominate the classroom. Teacher's work is closely related to the way in which they develop as individuals and as teachers. Their

careers and relationships with colleagues, and with society in general, and the conditions of status, reward and leadership in which they work, are some of the factors which influence the quality of their teaching. This text describes seven basic dimensions of the post-modern social condition, and the challenges facing teachers and the restructuring of their work. In order to meet the new demands and pressures imposed by post-modernity, the role of the teacher assumes new requisites, while at the same time, their former role still has not been swept aside. As the moral certainties are undermined, scientific certainties lose their credibility, and the traditional methods and strategies come under constant criticism. The validity and power of affirmation of the teachers' voices come up against theories and lead to a questioning, suggesting change, albeit a fragile one.

Palavras-chave

Trabalho dos professores; Fragilidade de mudança; Pós-modernidade.

Keywords

Work of teachers; Fragility of change; Post-modernity.

Introdução

O processo de mudança tem sido evocado nos sistemas escolares e, especificamente, no trabalho dos professores. A maneira como as gerações do futuro estão sendo formadas sempre originou um imenso pânico moral nos momentos de crise econômica e nos tempos atuais de competitividade global. Olhar as coisas de outra forma, a fim de considerar novas perspectivas, pode ajudar-nos a adotar posturas mais abertas e mais compreensivas em relação ao que estudamos e à maneira como realizamos a mudança, pois a ação educativa resulta de um conjunto de objetivos que procedem de opções culturais ideológicas.

Atualmente, a sociedade caracterizada por uma ideologia de gestão, exige qualidades de mobilidade e flexibilidade, além de suscitar implacavelmente um processo de desinserção social, fazendo com que a pobreza caminhe paralela com a marginalização. Este fenômeno possui tendências e efeitos e são contrariados ativamente por aqueles que querem manter as estruturas, os paradigmas e as formas modernas de controle, porque são beneficiados

com isso. Na educação, os currículos decretados são criticados pelos defensores de uma aprendizagem processual que reconhece a incerteza do conhecimento. Em face dessa considerável oposição, as estruturas e os processos pós-modernos não se dão naturalmente. Esta luta idiossincrática nos faz pensar que o sentido da pós-modernidade não é algo a ser reconhecido, mas algo a se construir e a se contestar.

Embora a idéia de “*pós-modernismo*” tenha surgido no mundo hispânico pela primeira vez na década de 1930, foi o filósofo francês Jean-François Lyotard que expandiu o uso do conceito, com a obra *A Condição Pós-Moderna*, em 1979. Como teoria social, sobretudo na França, a condição social da pós-modernidade nasceu em 1968. Sua criação deu-se principalmente pela desilusão com a própria percepção do mundo. Em sua gênese, significou o apagamento da fronteira entre alta cultura e a cultura de massa. Todos os tipos de movimentos artísticos, políticos e sociais encontraram vozes, centrados na saúde, forma física, antitabagismo, revolução sexual, ecologia e tantos outros, desnecessário enumerá-los. Testemunhamos a revolução na moda, na qual o “bom gosto” ou o “mau gosto” torna-se difícil conceituar. Neste quadro, ressaltamos os movimentos de paz, os antinucleares e a mudança educacional.

Para Zygmunt Bauman (In PALLARES-BURKE, 2003, p.5), a pós-modernidade significa modernidade sem ilusões. A sociedade de agora está sempre a desmontar a realidade anterior e “[...] não o faz com uma perspectiva de longa duração, com a intenção de torná-la melhor e novamente sólida. Tudo está agora sempre a ser permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de nenhuma permanência”. Para Bauman (2003, p. 6), “o indivíduo precisa dos outros como o ar que respira, mas, ao mesmo tempo, tem medo de desenvolver relacionamentos mais profundos, que o imobilizem num mundo em permanente movimento.”

Neste movimento, colocamos, não como *slogan* de rebelião, mas sim de questionamento: Qual o lugar que os professores ocupam neste processo de mudança? Quais as perspectivas no processo de desenvolvimento profissional dos professores para acompanhar as inovações? Que práticas pedagógicas podem responder pretensões pós-modernas?

Para tanto, tecer um fio conceitual que contextualize o agir educativo neste conjunto de necessidades/dimensões de ordem cognitiva, afetiva, social, ética e técnica, considerando o devaneio da racionalidade moderna e o pensamento denominado pós-modernidade, implica

considerar o paradigma interativo pedagógico proposto por Pourtois e Desmet (1997, p. 13):

De salientar, igualmente, que as interações entre os diversos microssistemas educativos (ou seja, o mesossistema) não podem estar ausentes da nossa reflexão. Assim, por exemplo, não podemos abstrair-nos dos laços que unem a família à escola, sobretudo pelo fato da relação face aos saberes escolares se enraizar na atitude familiar. [...] Salientaremos, além disso, que o que propomos é particularmente propício para responder às questões levantadas pela esfera do social ou pela esfera da empresa.

Embora exista um amplo fortalecimento na formação dos professores, na reflexão crítica e no empenho para formação continuada, tem-se intensificado o trabalho dos professores no espaço microssistema de âmbito escolar, com pouca integração com a comunidade, apesar das pressas políticas de engendrar reformas.

As vozes dos docentes têm sido largamente negligenciadas e, muitas vezes, suas opiniões anuladas e preocupações postas de lado. Sua formação e atuação profissional têm-se apresentado por demais fragilizadas para compartilhar socialmente nos rumos complexos entre a modernidade e a pós-modernidade. Muitas vezes, as versões da realidade às quais se dá voz são selecionadas a partir de base pragmática e não por princípios da procura da verdade ou do comprometimento de desencadear a mudança, mas sim por interesses políticos e éticos particulares, cortejando o dogmatismo ideológico.

A Pós-Modernidade enquanto fenômeno social e suas implicações para a educação

Como fenômeno social, a pós-modernidade oferece uma nova arena de oportunidades, justamente pela incerteza do conhecimento e por concepções de aprendizagem que enfatizam o processo, rejeitando currículos fechados e decretados. Citando Hargreaves (1998, p. 47):

A pós-modernidade é constituída através de um conjunto de tendências sociais, econômicas, políticas e culturais que podem variar com o tempo

histórico e com os espaços geográficos. Estas tendências são poderosas e influentes, mas não são inelutáveis nem irresistíveis.

A estrutura social é tecida pelas interações humanas com avanços e retrocessos que podem se caracterizar, simultaneamente, potentes e muitas vezes precárias. Neste quadro, confrontam-se as famílias, os professores, os responsáveis políticos, os empresários, os representantes de entidades etc., e o mesmo se aplica no direito ao trabalho e às oportunidades criadas ou ofertadas. As ofertas de empregos, as formas de trabalho e o perfil do profissional estão, no momento, redefinidos em escala mundial pela modernização tecnológica e gerencial e pelo ordenamento econômico. São exigências e transformações impostas no mundo do trabalho e na educação.

Neste sentido, Hargreaves (1998, p.48) coloca:

Os programas de desenvolvimento profissional dos professores que se fundam na realidade local ou na escola são preteridos em favor da formação profissional ao nível do sistema global. Portanto, as estruturas e os processos pós-modernos não ocorrem 'naturalmente'. Pelo contrário, tem muitas vezes de ser afirmados, em face de uma considerável oposição.

Esta considerável oposição pode ser vista, por um lado, como forma de resistência, como desconstrução de ideologias dominantes e, por outro lado, como possibilidade de promoção de currículos pós-modernos na defesa de organizações que aprendem e que se caracterizam por redes, alianças, tarefas, projetos, em vez de papéis e responsabilidades atribuídos com base no critério da função e regulados por supervisão hierárquica.

Se as lutas e as forças burocráticas da modernidade ainda estão presentes, os significados da pós-modernidade apresentam a complexidade do trabalho na organização social e, dessa forma, já está colocado o desafio para a reconstrução e a redefinição do trabalho dos professores com estruturas e processos mais flexíveis, capazes de lidar eficazmente com a inovação e mudanças aceleradas.

Isto não significa negar a importância da razão tão defendida pela modernidade ou chegar ao extremo de decretar o fim das concepções teóricas. É inviável negar a ciência e tanto inútil, do ponto de vista prático, negar o conhecimento. A este respeito, já dizia Max Weber (apud HARGREAVES, 1998, p. 47), no seu ensaio sobre a ciência enquanto vocação:

Na ciência, cada um de nós sabe que aquilo que realizou se tornará antiquado dentro de dez, vinte, cinquenta anos. Esse é o destino a que está condenada a ciência; é o próprio *sentido* do trabalho científico [...]

Qualquer realização científica levanta novas questões; pede para ser ultrapassada e para ficar desatualizada. Quem quiser servir à ciência tem que se resignar a este fato [...] pois ele é o nosso destino comum, e mais, o nosso objetivo comum. Não podemos trabalhar sem ter a esperança de que os outros avancem mais do que nós próprios avançamos.

Pode-se dizer que, com esta afirmação, Weber invoca o desenvolvimento da racionalidade criativa no sistema organizativo social, tendo como eixo o indivíduo, mas que o próprio sistema social o alicia por meio de fortes condicionamentos sejam do “mundo moderno”, centrado pela eficácia nas relações de produção, seja pela pós-modernidade na defesa do pluralismo, da divergência e da liberdade.

Neste sentido, a reflexão sobre a pós-modernidade trata de alertar os educadores tanto para as oportunidades de mudança, que já estão postas na condição social, como também para os constrangimentos advindos ao tratarmos das dimensões que refletem a dificuldade e a fragilidade de mudança no trabalho dos professores.

As Dimensões da Pós-modernidade e suas Conseqüências para o Trabalho dos Professores

Hargreaves (1998) explora sete dimensões da pós-modernidade que afetam o contexto do trabalho dos professores, revelando a complexidade e a fragilidade de mudança:

1 - A flexibilidade ocupacional e a complexidade organizacional: necessidade do desenvolvimento de competências e qualidades de flexibilidade e construção de estruturas de trabalho, para enfrentar os percalços da economia (HARGREAVES, 1998, p. 93).

Para que o profissional possa agir em situações novas e problemáticas, as quais, com certeza, solicitar-lhe-ão ações decisórias, capacidade de iniciativa e criatividade, postura flexível, visão sistêmica e estratégica, sua formação não deverá se fundamentar numa concepção técnica e fragmentada. A concepção de docência, até os dias atuais, ainda é tratada como uma atividade de natureza altruísta. Apesar da condição de assalariados, os professores nos seus discursos educacionais discordam filosoficamente da concepção tecnicista da docência e da formação do indivíduo como sujeito subserviente.

Estudos de Huberman (In NÓVOA, 1999) sobre “O ciclo de vida profissional dos professores” indicam que os professores entre 11 e 15 anos de trabalho e os próximos ao final de carreira são os que mais se

identificam com a natureza altruísta da docência. Atualmente, apesar da identidade profissional do docente se encontrar bloqueada e predominantemente estruturada para um modelo voltado à instituição escolar, relativamente dependente do Estado no controle das práticas profissionais, na racionalização dos estabelecimentos educacionais e na remuneração dos profissionais, muitas vezes, os professores atribuem à docência um sentido “especial”.

O próprio espaço profissional e institucional consiste num território apropriado de permanência da sua identidade, ou seja, favorecendo uma identidade bloqueada. Muitos professores abandonam a profissão por encontrarem, noutras ocupações, prestígio social e econômico que a docência não lhes proporciona. Para Loureiro (2001 , p. 117):

Logo que a transação subjetiva se estabelece na base da ruptura e o não reconhecimento acontece, o resultado traduz-se numa identidade de exclusão, logo defensiva, e/ou numa identidade bloqueada.

À medida que as pressões da pós-modernidade se fazem presentes, o mundo do trabalho vem exigindo mudanças na forma de pensar e agir dos indivíduos para a superação dos desafios. Faz-se imprescindível que o pedagogo desenvolva um perfil profissiográfico capaz de ações integradas com outras áreas do conhecimento, com a comunidade e a sociedade de modo geral, articulando estratégias pedagógicas escolares e não-escolares.

O processo de profissionalização da atividade docente, implica que:

Falar de pedagogia não significa que nos centremos na escola. Nós vivemos [...] numa «sociedade pedagógica», onde uma multitude de instâncias privadas ou públicas são levadas «a fazer pedagogia». Há, evidentemente, a família e a escola, as duas instâncias tradicionais e fundamentais. Mas, hoje, as empresas, as comissões regionais e sub-regionais para o emprego, os centros de assistência social, os municípios, os ministérios... abrem-se à necessidade de formar os indivíduos. Estão envolvidos setores formais e não formais. (POURTOIS; DESMET, 1997, p. 35 - 36).

Requer-se uma nova educação, que seja ampla, versátil, contínua e criativa. O problema que se coloca hoje está na necessidade de as instituições educacionais formais, não formais e as organizações empresariais se preocuparem com um conjunto de competências que está muito mais em nível da subjetividade/intersubjetividade da atuação profissional e pessoal do que as qualificações anteriormente prescritas pela educação convencional na construção da identidade.

A perspectiva de uma educação pós-moderna deve considerar que:

A pedagogia está, pois, em todo o lado e todos os cidadãos e responsáveis políticos são parte interessada. Tudo é pedagógico. Tudo toma um sentido pedagógico. A escola já não tem o monopólio da pedagogia. Hoje, há um alargamento das fronteiras do tempo e do espaço, dentro das quais se tentou, durante muito tempo, confinar a educação. (POURTOIS; DESMET, 1997, p. 36).

A formação do sujeito cognoscente, com competências e habilidades, capaz de agir socialmente, tem sido tema estratégico na área educacional e empresarial, por concebermos que a racionalidade se constrói na relação sujeito e meio. Esta relação caracteriza o princípio metodológico que contrasta um sistema aberto com um sistema fechado, substituindo cada vez mais o modelo mecanicista, newtoniano, da Física pré-século XX numa visão limitada de interação, centrada, dada por intercâmbio, porém, com inexistência de transformação.

Utilizaremos a noção proposta por Morin, de que o sujeito não é uma essência, uma substância ou uma ilusão. Morin defende que o reconhecimento do sujeito pressupõe uma reorganização conceptual, que rompa com o princípio determinista clássico, que, segundo ele, é ainda utilizado nas ciências humanas e sociológicas. Considera, portanto, a necessidade de “[...] conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades” (MORIN, 2000, p.128).

Para as organizações, um sistema fechado, denominado **mecanístico**, da Física pré-século XX, com visão limitada de interação, parecia ser o mais apropriado, pois elas operavam em condições ambientais relativamente estáveis e previsíveis. Porém, o mundo em que vivemos se transformou em um extraordinário campo dinâmico e a entrada do século XXI marca uma nova visão social. Se concebermos o pedagogo como aquele que planeja, organiza, avalia e gere os sistemas de ensino, sejam eles escolares ou não, conceituamos a qualificação profissional num conjunto de capacidades mentais e psíquicas não somente para a fluidez de produção, mas também para a comunicação, competitividade, sobrevivência e empreendedorismo.

Para Caldeira (1999, p. 5 - 6), “o surgimento de novas formas de serviços e produção, as quais apontam para novas formas de organização do trabalho, na integração de tarefas e [...] novos padrões de gestão [...] que

buscam a cooperação”, nos faz questionar sobre: Quais os conteúdos e habilidades imprescindíveis que capacitam o sujeito a operar num processo de descentração, beneficiando o social e não apenas o aspecto individual? Como são desenvolvidas estas habilidades e qual o papel da educação nesta realidade emergente? De que forma as relações entre afetividade, motivação e aprendizagem beneficiam o processo de produção?

2 - A dúvida e a insegurança nacionais instaladas pela globalização: o reforço das desigualdades educativas por currículos tradicionais reconstruídos com excessos de conteúdos e baseados em disciplinas, sobrecargas de esforço para os professores e inibição da aprendizagem organizacional (HARGREAVES, 1998, p. 93).

Os movimentos de protesto contra a globalização não apenas reconhecem a complexa e plural natureza das forças que a dominam, como também idealizam uma globalização democrática, em trocas plurais através de fronteiras baseadas em igualdade e liberdade.

A formação de um agente social capaz de superar o capitalismo, constituiu uma idéia ilusória, já analisada por Marx na teoria do fetichismo. Neste enfrentamento entre capital e trabalho, as estratégias de “promoção social” e de afirmação da profissão docente do ponto de vista cultural e científico encontram-se limitadas, encerrando os professores num universo sociologicamente fechado.

“O mercado se aproveita da fragilidade dos professores, sobretudo do fato de que seja profissão invadida por todos os lados, mesmo por leigos, dando a entender que qualquer um pode ser professor” (DEMO, 2000, p. 79). O que se constata é que a pedagogia defende o trabalho em redes, na integração de grupos e do trabalho em equipe, mas permanece isolada, discutindo sobre a importância da educação na sociedade e na vida de cada pessoa, sem avançar significativamente para além dos muros da escola.

Demo afirma que:

A pedagogia sequer descobriu ainda a marca reconstrutiva política do conhecimento, [...] que não consegue dialogar com o mercado e as novas forças produtivas, em vez de algo transformador, é funcional ao sistema. (DEMO, 2000, p. 63 - 64).

É preciso, pois, modernizar o processo de formação e romper com a ingenuidade pedagógica, da qual “o mercado sabe aproveitar-se da energia desconstrutiva do conhecimento” (DEMO, 2000, p. 93).

Mesmo se valendo das palavras de Doll (1997, p. XIII), ao afirmar que o currículo deve ser “Rico, Recursivo, Relacional e Rigoroso, sua riqueza decorrerá de seu caráter aberto e experimental. Isto tornará inúmeras áreas disponíveis para a exploração dialógica cooperativa”. A Pedagogia leva-nos ao centro das contradições da educação, que oscila entre dois paradigmas: ensinar conteúdos ou construir conhecimentos e desenvolver competências, isto é, entre uma abordagem tradicional que privilegia aulas, manuais e provas conteudistas ou uma abordagem voltada para a gestão do conhecimento, a pedagogia de projetos e a formação contínua, no afastamento do trabalho docente rotineiro.

Afastar-se da racionalidade instrumental, da rotina e da homogeneização das práticas educativas significa, sim, adotar fundamentação metodológica e didática, mas também considerar outras áreas do saber e primordialmente o ser humano como fim primordial da educação. Diz Nóvoa (In LOUREIRO, p. 73) que:

[...] pela incapacidade do movimento da Educação Nova em dar o “salto epistemológico” que teria permitido instituir a ação pedagógica em lugar de produção científica, [...] procurou-se, através dos métodos quantitativos e experimentais das ciências do comportamento de tipo processo-produto, conferir cientificidade ao saber pedagógico.

Os desafios profissionais com que os professores se deparam, requerem cada vez mais fundamentação epistemológica e metodológica, pois o fenômeno proletarianização/profissionalização atualmente ocorre em qualquer profissão.

3- A incerteza moral e científica: a carência de consensos morais sobre a **razão pela qual** as coisas **são** ensinadas. O desafio para os docentes consiste em conceber quadros morais amplos que se estendem para além de suas escolas, abrangendo contextos da política e do debate público (HARGREAVES, 1998, p. 93).

Centrar a formação do pedagogo no limite restrito das salas de aula, demonstrando pouco interesse pelo mundo em que a própria criança e sua família estão inseridas, seja no âmbito de lazer ou de trabalho, significa integrar muito pouco as dimensões cultural, econômica, ética, técnica e social no projeto educativo. Reforçar a dimensão puramente escolar deixa os professores desarmados em face das intensas perturbações da sociedade contemporânea, das novas oportunidades de trabalho e de intervenções sociais educativas.

[...] o ensino superior deve ficar bem informado sobre aquilo que o mundo externo espera dele, a fim de se antecipar às demandas previsíveis e responder assim à necessidade de preparar os estudantes para funções ainda indeterminadas ou para novas modalidades de emprego que lhes reserva o futuro e para contribuírem para as inovações que lhes serão demandadas pela sociedade (UNESCO, 1999, p. 314).

Porém, para sair da redoma e ser partícipe do sistema aberto é preciso renunciar às certezas da reprodução mecânica. Neste sentido, enfatizam Portoís e Desmet (1997, p. 39): “o modelo pedagógico pós-moderno deverá ser um sistema novo, complexo, tomando em conta a dimensão afetiva, cognitiva, social e ética do indivíduo, bem como os conflitos inerentes às questões culturais [...]”.

4- A fluidez organizacional: discute a necessidade da colaboração e da aprendizagem ocupacional compartilhada, num contexto mais complexo do que as pequenas escolas elementares. A organização do trabalho e as estruturas em “mosaico fluido” podem ser flexíveis como podem ser manipulativas (HARGREAVES, 1998, p. 93).

Pesquisa na área da educação (CALDEIRA, 1999) constata que as instituições, sejam empresariais ou educacionais, encontram-se geralmente estruturadas de forma positivista e fragmentada, colocando a justaposição como fundamento. Cada profissional, com suas funções específicas, atua isoladamente e perpetua a integração rigorosamente linear, reforçando o pragmatismo dominante.

Em nome da mudança, num momento de alta competitividade, as organizações empresariais investem na formação de equipes multidisciplinares, formando e mantendo melhores equipes para terem sucesso na missão de agregar valor no desempenho do negócio. Pesquisas comprovam que, nas lideranças de Recursos Humanos, profissionais de diferentes áreas, de economistas a engenheiros, vêm-se às voltas com programas de formação continuada e capacitação de recursos humanos, administração de pessoal, orientação de líderes para esclarecer as políticas gerais da empresa.

No discurso da mudança, os professores defendem o trabalho em equipe e as relações interativas, embora a lógica de fusões e exclusões impere numa ilusão afetiva de coesão. Afirma Loureiro (2001, p. 138): “Esta atitude é, no entanto, acompanhada por um sentimento de desconfiança face ao grupo, na medida em que os professores manifestam o desejo de

trabalharem com colegas que partilhem das mesmas idéias e opiniões”. Isto comprova que a existência de uma flexibilidade no debate de idéias divergentes é complexa, embora os professores defendam a diversidade de opiniões nas relações democráticas. Sentimentos de conformismo e comportamentos de desapego de novos ideais são reproduzidos e conflitos não resolvidos e mantidos ano após ano colaboram na desagregação dos professores, no desajuste das condições de trabalho e em sutis lutas de poder.

5- A *ansiedade pessoal*: a procura psicológica contínua na busca da autenticidade pode refletir em conhecimento e desenvolvimento pessoal narcisistas e auto-indulgentes, desconsiderando o contexto (HARGREAVES, 1998, p. 94).

O individualismo constitui uma forma particular da cultura do ensino. Ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, continua a ser a forma de trabalho adotada na maioria das escolas. Os professores estão distribuídos em salas de aula segregadas, observando e compreendendo pouco daquilo que os colegas fazem. Por um lado, este isolamento oferece uma medida bem-vinda de privacidade, protegendo-os das interferências exteriores e, por outro lado, recebem pouco ***feedback*** quanto ao seu mérito, valor e competência.

Rosenholtz (In HARGREAVES, 1998, p. 189) descreve “[...] a falta de um acordo claro, de uma definição comum ou de uma confiança coletiva em tecnologias partilhadas.” Afirma que essa organização social dos ambientes “isolados” sutilmente gera uma qualidade psicológica de défice individual e de desorganização pessoal:

Tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas reconfortantes de ilusão pessoal. (HARGREAVES, 1998, p. 189).

Os sentimentos de frustração e de culpa são comuns entre os professores. Com Mill, Hargreaves (Id., p. 161) tentou “[...] compreender e interpretar algumas das dinâmicas emocionais da culpa dos professores e localizá-las no seio do contexto social do ensino, no modo como o trabalho de ensinar está estruturado e organizado”.

O autor afirma que existem “***armadilhas de culpa e trajetos de culpa***” que colaboram no trabalho pouco compensador e improdutivo profissionalmente, resultando em esgotamento e geradores de conseqüências indesejáveis no seu comportamento. Neste sentido, a culpa gera problemas que a ultrapassam.

Dois tipos de culpa são destacados no trabalho de Davies (In HARGREAVES, 1998, p. 161): ***a culpa persecutória e a culpa depressiva***.

A culpa persecutória resulta do fato de se fazer algo que é proibido, ou de não se conseguir fazer algo que é esperado por uma ou mais autoridades externas [...] das exigências de prestação de contas e dos controles burocráticos.

No ensino, isto reforça o conteudismo e a reprodução de tarefas, inibindo a criatividade e a inovação de estratégias e métodos pedagógicos. Quanto à ***culpa depressiva*** o autor afirma que “[.] é provocada por situações em que os indivíduos sentem que ignoraram, traíram ou não conseguiram proteger as pessoas ou os valores que simbolizam o seu objeto interno bom.” (Ibid.). A ética do cuidado com o outro é uma fonte significativa de culpa depressiva entre os professores, em especial no ensino elementar. Pode assumir muitos sentidos, reforçando o trabalho docente, muito mais por princípios de calor humano, de amor e de auto-estima, correndo o risco de descuidar-se do desenvolvimento cognitivo.

Por causa da ausência de um consenso relativo aos limites do cuidado e por ser o ensino um processo infinito, muitos professores se candidatam ao esgotamento.

6- A sofisticação e a complexidade tecnológica: a própria realidade é simulada num mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais, despojando a colaboração e a espontaneidade (HARGREAVES, 1998, p. 94).

Muitas vezes, o realce da aparência congelada em usos e convenções tecnológicas pode converter a verdade e favorecer um esteticismo que apenas simula a inovação, mas que nada de novo concretiza. As tecnologias de informação e comunicação situam a aprendizagem humana numa perspectiva sistêmica, reconhecendo a Tecnologia Educativa (TE) como um campo:

Integrador (pela valorização das interações provenientes de diversas correntes científicas), vivo (em virtude das sucessivas transformações que tem sofrido em função das mudanças produzidas no contexto educativo e nas modificações das ciências que a fundamentam) e polissêmico (pelos diversos significados que tem tido ao longo da sua história) (SILVA, 1998, p. 30).

A tecnologia, como campo de intervenção, está intimamente relacionada à própria concepção de currículo enquanto projeto educativo e didático. A configuração da relação que o educando mantém com o conhecimento e a estruturação da realidade se

traduzem na concepção de currículo como uma prática de significação e formação do sujeito (filosófica, psicológica e pedagógica) e por processos (reconstrução de programas educativos).

7- A compressão do tempo e do espaço: o desafio consiste na redefinição do trabalho dos professores com estruturas e processos mais flexíveis e com melhores resultados, evitando a sobrecarga intolerável (HARGREAVES, 1998, p. 94).

O tempo é uma dimensão fundamental de constrangimento objetivo e opressivo pelas expressões “não tenho tempo”, “não há tempo suficiente”, mas é também subjetivamente definido e importante na estruturação do trabalho.

Quanto à aplicação ao trabalho dos professores, Hargreaves (1998, p. 106) destaca quatro dimensões inter-relacionadas do tempo:

1) O tempo técnico-racional é um recurso dominante nas formas de ação e de interpretação administrativa, organizada em torno dos princípios modernos de racionalidade técnica. Embora possa ser distribuído, planejado e programado tecnicamente, mais tempo não garante a mudança educativa.

2) O tempo micropolítico da distribuição e programação entre diferentes professores, níveis de ensino e disciplinas reflete configurações dominantes de poder e de *status* nos sistemas educacionais. Aos professores do ensino elementar é atribuído todo o tempo em sala de aula numa concepção esmagadora dominante sobre o seu trabalho. O trabalho da sala de aula se distancia, na medida que se eleva na hierarquia do poder e do prestígio da administração escolar.

3) O tempo fenomenológico tem uma duração interior, variando de pessoa para pessoa. Como fenômeno subjetivo, as variações se baseiam nos projetos, interesses e atividades pessoais e pelo tipo de papéis que assumimos na vida. Para Shakespeare (1966, p. 230), “O tempo viaja a ritmos diversos com pessoas diversas”. Varia conforme a ocupação e a preocupação em sua dimensão subjetiva, como escreve em *As You Like It*, na conversa entre Rosalind e Orlando. No contexto da inovação, os professores sentem pressão, ansiedade, culpa e frustração no conflito de perspectivas temporais pelo controle da administração. Segundo Hall (In HARGREAVES, 1998, p. 113 - 114), as pessoas podem funcionar isoladamente no âmbito de tempo monocrônico, pelo cumprimento de

tarefas e prazos orientados por calendários e procedimentos, enquanto outras atuam no âmbito do tempo policrônico, combinando várias coisas ao mesmo tempo e orientadas por pessoas e relações.

4) O tempo sociopolítico como controle administrativo adota dois elementos complementares: a **separação** dos interesses, da responsabilidade e das perspectivas temporais entre os administradores e os professores e a **colonização** do tempo dos professores pelos propósitos dos administradores. Pelo princípio da separação, os administradores vêm a sala de aula monocronicamente, do ponto de vista da mudança singulares, preocupados com a reputação de carreira. Para os professores, a sala de aula é vivida policronicamente, simplificando ou abrandando a mudança, mantendo-a dentro de limites manuseáveis.

Considerações finais

Administrar a mudança passou a ser o desafio humano da sobrevivência. Estabelecer relações de construção coletiva de conhecimento e de constituição da cidadania readquire sentido com o resgate teórico de concepções que superem o **sujeito plástico**, passível de ser moldado/controlado/conformado, e de óticas que concebem, unicamente, a ordem do mundo em conformidade com as leis divinas. A visão “natural” de desenvolvimento perde sentido e uma nova concepção de racionalidade se incorpora na sociedade atual, em constante mudança. A razão instrumental não basta mais como plataforma giratória, pois reduzir as inovações à técnica consiste em desacreditar no homem como ator social.

Todos esses questionamentos nos remetem à ação educacional e sua natureza política e ética. Portanto, o êxito daquela está ligado a um compromisso consciente e cuidadoso, ou seja, ao papel importante da educação na preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e criativos. O envolvimento dos professores no processo de mudança ultrapassa a aquisição de novos conhecimentos curriculares ou novas técnicas de ensino. É preciso capacidade e desejo de mudança. As mudanças podem ser proclamadas por políticas ditas ou escritas, muitas vezes, superficiais. Este parece ser o grande desafio. Enquanto falas e atitudes figurativas, a

mudança mantém-se superficial e não atinge o cerne da questão. É preciso que se tenha coragem para diagnosticar e tratar das condições que fortalecem ou enfraquecem tal desejo, discernindo formas de realizá-la eficazmente, além de saber como e o que preservar.

Neste sentido, como aprendiz social, ser participativo nas áreas emergentes da educação, minimizando formas de dominação e desigualdade de oportunidades, favorecendo a democratização e a universalização da educação, consiste o perfil do educador produtor da vida organizacional e de mudanças, opondo-se ao indivíduo atrelado unicamente às instituições escolares.

A identidade reivindicada do profissional atual não poderá permanecer no paradigma do século passado. O sair da redoma requer sua atuação em formas de trabalho educacional emergentes. Como educadores, deparamo-nos com um grande desafio: articular a identidade consolidada à identidade solicitada nas relações e no mundo do trabalho. O confronto com as transformações tecnológicas educacionais, organizacionais e de gestão sofrem ajustamentos e reconversões sucessivas. Trata-se de uma conversão curricular, institucional e subjetiva, especialmente na dimensão cultural.

Quanto ao pedagogo, sua formação monológica para atuar unicamente nas instituições escolares, coloca-os numa situação de grande dependência à estatização do ensino. Trata-se de um enquadramento estatal, encerrando os professores num universo sociologicamente fechado, limitando suas estratégias de “promoção social” e de afirmação da profissão docente do ponto de vista cultural e científico.

Ao advogar-se pela ampliação dos âmbitos de profissionalização dos professores, postula-se a construção de um novo tipo de saber identitário do pedagogo, como uma das alternativas para fazer frente ao processo de proletarianização da docência e legitimar o trabalho educativo nos espaços sociais, plurais da escola e das instituições comprometidas com o desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa.

Referências

CALDEIRA, E. *A construção pessoal da consciência democrática nas relações de trabalho*. 1999, 246 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

_____, E. **Educação social na empresa** é possível construir a consciência democrática? Itajaí: UNIVALI, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris, França. **Tendências de educação superior para o século XXI - UNESCO. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, 1999.**

DEMO. Pedro. Ironias da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity.** Cambridge: Polity Press, 1990.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança** o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: Mc Graw – Hill, 1998.

JAMESON, F. O espaço, a fronteira final. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 nov. 2003. Mais!, p. 8.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão.** Portugal: Edições ASA, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exame Nacional de Curso.** Portaria nº 3803 – Curso Pedagogia . Diário da União, 26 dez., 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores.** Quem são? Donde vêm? Para onde vão? Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL, 1989.

PALLARES- BURKE, M. A sociedade líquida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2003. Mais!, p. 4.

POURTOIS, J.; DESMET, H. **Educação pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1997.

SHAKESPEARE, W. **As You Like It**, Act III, The Oxford Shakespeare – Complete Works, New York, Oxford University Press, 1966.

SILVA, B. **Educação e comunicação.** Braga: CEEP – Universidade do Minho, 1998.