

A Relação Docente-Docente: Uma Experiência em Buenos Aires

Oscar Reymundo*

(Tradução de Tânia Maria Piacentini)

RESUMO:

O Sistema Educacional propõe ao sujeito, de modo implícito, um projeto de adaptação à realidade, baseado numa concepção do homem, da história e do mundo. Para o cumprimento desse projeto socializador dispõe, entre outros elementos, de um exército de professores formados para transmitir acriticamente, em sua prática cotidiana, um sistema de relações entre os sujeitos e com o conhecimento, sistema este gerador de submissão, de dependência e de leituras fragmentadas da realidade. Neste trabalho, me proponho a relatar uma experiência realizada com educadores, com o objetivo de analisar criticamente esse sistema de relações para a transformação de sua prática como agentes socializadores.

"Minha avó, nos últimos anos de sua vida, manifestou um estranho desequilíbrio: opunha-se a que fôssemos à escola. O motivo que alegava era claro e simples: queria ter netos bem educados".

Esta experiência, que tem início em 1981, na Escola de Psicologia Social "Dr. Enrique Pichon-Rivière", de Buenos Aires, surge como necessidade de mudança e crítica ao eficientismo dos cursos tradicionais de aperfeiçoamento.

A maioria destes cursos se caracteriza por um enfoque "tecnocrático" da educação, onde o professor que "sabe" transmite aos docentes-alunos que "não-sabem" um arsenal de técnicas didáticas, desligadas das teorias de aprendizagem em que se fundamentam: receitas "ingênuas" que se constituem em instrumentos de dependência.

Minha formação de Psicólogo social me havia capacitado para atuar no campo da interação grupal — cenário da constituição do sujeito — e para operar no terreno dos medos gerados em todo processo de apropriação da realidade. Minha formação universitária me havia capacitado para a tolerância à frustração, ao aborrecimento e à banalidade.

* Psicólogo social. Professor de Ciências da Educação.

Propus-me, então, com essa dupla preparação, elaborar um projeto de formação docente embasado na linha da *auto-regulação grupal das aprendizagens*. Ou seja, a formação de equipes docentes capazes de detectar as necessidades de aprendizagem próprias e da população a que atendem e capazes de tolerar e incentivar a participação da mesma na elaboração de estratégias para sua satisfação.

Em torno desta proposta tão espantosa, em abril de 81, reuniram-se 23 educadores de diferentes níveis escolares: jardins de infância, primário, secundário e institutos de formação de professores.

No início, não faziam muito mais que se queixar e protestar por causa da situação da educação, por suas condições de trabalho, por seus alunos, os pais e os diretores. Eu desconhecia o rumo que nosso trabalho tomaria, e no grupo haviam-se instalado sentimentos de incerteza e ansiedade que dificultavam a reflexão.

Eu estava disposto a permitir o desenvolvimento desses sentimentos. Não queria aplacá-los. Foi assim que, rapidamente, apelaram para as “terríveis dificuldades” que tinham com seus alunos. Neste terreno se sentiam irmanados contra um inimigo comum, e isto os tranqüilizava. Mas, na realidade, não sabiam o que fazer consigo mesmos. No momento, preferiam não se olhar. Aparentemente eram todos iguais.

Apesar de suas críticas, esperavam uma receita. E se eu não lhes dava, era simplesmente porque não tinha. Foi a explicitação de minha ignorância que provocou a primeira grande comoção no grupo e nos permitiu iniciar o primeiro tema: *o lugar do suposto saber ocupado pelo professor e a fascinação que isto lhe provoca*.

É difícil dizer “não sei”, “não posso”. Sobretudo se se foi formado para ensinar. Como era possível que o coordenador não tivesse à mão uma receita, útil para aplacar a ansiedade do grupo? Fomos descobrindo, pouco a pouco, as relações de dependência que eles próprios queriam instaurar em sua relação comigo: minhas palavras outorgavam ou tiravam valor a suas palavras, meu olhar aprovava ou desaprovava sua presença; eu me convertia no centro de suas palavras e de seus olhares; seus companheiros não existiam.

Olhar-se gerava muito medo. E este temor era justificado, porque quando começaram a fazê-lo, rapidamente apareceu o juízo desqualificador da experiência alheia. Cada um se sentia dono inquestionável da verdade e custava-lhes compreender que, ao encerrar-se na própria experiência, embora se fascinassem, também não havia dúvida que se

empobreciam. Aparentemente, o outro só existia no acordo, e lhes custava dar-se conta de que nesses momentos não faziam mais que se mirar em um espelho. É difícil operar com a heterogeneidade de experiências. Principalmente se foi formado para uniformizar.

Notamos que a relação com um outro diferente trazia paralelamente o perigo da própria desqualificação. Trabalhar esta “modalidade vincular” foi doloroso, porque implicou numa ruptura importante de representações significativas até o momento. O que até então era vivido como isolamento e solidão na prática, começou a se transformar numa experiência compartilhada. Apesar de tudo, a solidão também tinha suas vantagens: não há quem possa questionar o poder. A elaboração destas situações, cotidianas na prática institucional, originou no grupo um movimento de abertura muito interessante, dado o imprevisto.

Em setembro, após cinco meses de trabalho, alguns propuseram reuniões abertas. Até dezembro haviam participado, na qualidade de convidados a duas reuniões, 63 professores. O objetivo era comentar com eles o que estavam descobrindo e receber as respostas que se constituiriam em novo material para reflexão.

Na primeira reunião ampliada, surgiu a necessidade de conhecer a história da formação docente argentina. Os professores começavam a suspeitar que a problemática atual tinha uma origem histórica e estavam dispostos a rastreá-la. Para a segunda reunião, prepararam uma exposição que foi debatida em pequenos grupos “coordenados” pelos integrantes do seminário. Era a primeira experiência de auto-regulação.

Ao finalizar o ano de 81, se estava consciente da necessidade de formação de grupos operacionais de trabalho. Faltava definir o sentido da ação.

Em abril de 82, abrem-se dois grupos do primeiro nível e 20 dos 23 professores decidem continuar sua formação em um segundo nível. Em relação ao estritamente didático, eu resistia à idéia de elaborar um programa curricular por níveis. Estava disposto a esperar que cada grupo mostrasse a problemática por onde começar o trabalho crítico de reflexão sobre a própria prática. Não me propunha a conduzir, queria acompanhar e sabia que meu acompanhamento não era ingênuo.

Havia claramente uma linha: o trabalho da relação professor-professor, através da tarefa de produzir conhecimentos. Não se tratava da constituição de grupos de amigos. Tratava-se de formar equipes operacionais de trabalho, ou seja, equipes capazes de dinamizar as contradi-

ções que surgem no desenvolvimento da tarefa, não de evitá-las. Como dizia Pichon-Rivière: “a quem queira compreender o que significa vincular-se à produção, não resta outra alternativa senão se vincular e produzir.”

Visto que seria necessários vários artigos, um relativo a cada grupo, para descrever e explicar o processo realizado por cada um, me limitarei a expor o caminho do grupo original.

Em abril de 82, a guerra com a Inglaterra agudizava as contradições sociais, em particular as do Sistema Educacional. Esta nova realidade penetrava nas escolas e arrasava com os rituais até então eficazes. A ruptura do cotidiano era demasiado violenta para passar despercebida. O medo provocava paralisia e, ao mesmo tempo, impunha a necessidade de se agrupar e definir projetos. Com maior ou menor grau de esclarecimento, os professores deviam enfrentar situações inéditas: exercícios diários de ataque aéreo, alunos que partiam para a guerra, a ansiedade e desespero dos pais, quadros de insônia coletivos, desencadeamento de patologia física e mental em companheiros professores, alunos e pais.

No grupo, a confusão e o desconcerto se instalaram. Mesmo se preparando para valorizar o processo em detrimento dos resultados, intervinham, desta vez, tantas variáveis e o compromisso efetivo era tão grande que influenciava até o mais bem preparado.

Em maio de 82, morre uma companheira do grupo. A situação de luto se instala na equipe. Surge uma necessidade: a elaboração da perda. Reunião após reunião, cada integrante começa a se ligar com outras situações de perda que se reatualizavam no presente. Pouco a pouco fomos encontrando a pertinência temática: as instituições educacionais são suficientemente capazes de trabalhar a frustração em que implica toda a aprendizagem ou são instituições geradoras de frustração do desejo de conhecer? Se a ilusão de “poder ter tudo sob controle” é um modo de evitar o conflito de frustração, que acontece com o desejo de controlar e de se apropriar da subjetividade do outro? Que acontece com a pessoa que ensina quando se encontra com outro que não pode aprender?

Não cabiam dúvidas de que estávamos trabalhando sobre uma proposta diferente de socialização, que concebe o sujeito como emergente de uma complexa trama de relações sociais, e algumas destas relações encontravam no grupo seu modo de expressão.

Em junho, uma integrante do grupo coloca uma problemática até o

momento evitada e adiada: seu desejo de abandonar o magistério. E novamente o tema da finitude dos projetos provoca impacto no grupo. A “vocação docente”, que até o momento aparecia como um fato “natural”, começa a se despojar de sua qualidade de mito. Cada vez vai ficando mais claro que o processo de desenvolvimento é contraditório. A ilusão da linha ascendente, livre de conflitos, tranqüiliza mas não resolve. A realidade é contraditória e não nos resta outra possibilidade que nos relacionarmos contraditoriamente com ela. A concepção positivista do mundo se fraturava.

Como avaliação do trabalho realizado em 82, o grupo decide organizar um encontro com professores para abordar o tema da disciplina escolar. Queriam provar novamente, na prática, sua capacidade para trabalhar com outros companheiros. O referencial teórico da proposta se fundamentava na obra *Vigiar e punir*, de Michel Foucault.

Aquilo que, no início, parecia um agradável encontro de trabalho, transformou-se num escândalo. Uma vez mais a “vanguarda iluminada” devia admitir sua ignorância e seu pedantismo. Muitos convidados permaneceram dispostos a esclarecer a situação. Alguns se retiraram ofendidos. A concepção positivista do mundo continuava se fraturando e deixava a descoberto que não bastavam os discursos progressistas para gerar situações de mudança. Era questão de prática cotidiana. Era questão de aprender a penetrar e se deixar penetrar pelo outro para encontrar sínteses superadoras. É difícil desenvolver uma leitura crítica da própria prática. Principalmente se a pessoa foi formada para se deter no meramente fenomênico e confundí-lo com o todo.

Em maio de 83, cada integrante consegue sintetizar a proposta de auto-regulação e começa a debatê-la em seu local de trabalho.

Em junho, convoca-se os interessados para uma assembléia geral e se organiza o seguinte quadro:

Jardins de Infância: (2) L e I jardim A p participam 8 prof. sobre um total de 12

(i) M jardim B p Participam 11 prof. sobre um total de 18

Escolas Primárias:

(3) E, J e L escola A p participam 14 prof. sobre um total de 14

(1) M escola B e participam 9 prof. sobre um total de 26

(2) C e A escola C e participam 12 prof. sobre um total de 30

(1) E escola D e participam 8 prof. sobre um total de 28

(3) S, M e A escola E e participam 17 prof. sobre um total de 23

Escolas Secundárias:

(2) S e L escola A e participam 9 prof. sobre um total de 42

(3) B, G e A escola B p participam 16 prof. sobre um total de 55

Instituto de Formação de Professores:

(1) S, Instituto A e participam 6 prof. sobre um total de 29

19 integrantes 10 instituições 110 professores

(e — instituições do estado; p — instituições particulares)

No grupo, enfrentávamos uma nova situação de mudança. Durante dois anos, havíamos trabalhado juntos sobre alguns aspectos do “currículo oculto” da educação e agora eles iam continuar a análise em seus locais de trabalho, onde eu não tinha espaço. O tema da dependência e das condutas que a fomentam dava uma nova volta na espiral dialética.

Marcamos uma reunião mensal para o prosseguimento da experiência. Sinteticamente, apresento a seguir alguns dos temas tratados nestas reuniões, como também alguns dos projetos elaborados nas escolas.

Na primeira reunião, trabalhou-se sobre o processo de organização da tarefa das equipes. Em algumas escolas existia um certo mal-estar pois era difícil encontrar uma linha que unificasse as inquietações que apareciam. Tinham a esperança de que, nestas reuniões de prosseguimento, surgisse a solução mágica para suas dificuldades. Mesmo, sendo verdade que os 20 ali reunidos tínhamos maior capacitação para traduzir necessidades e propor estratégias de satisfação, também era certo que somente podíamos fazer isto: propor. Era (e é) impossível elaborar de fora os conflitos que se geram dentro de uma rede de interação.

Em setembro, realizou-se a segunda reunião e cada equipe havia definido seu plano de ação. Em uma escola secundária a problemática da adolescência havia surgido como tema de reflexão, e isto fez com que outros professores que não participavam da experiência se mostrassem interessados. A equipe de 9 se ampliava para 24. Três equipes de escolas primárias que pertenciam à mesma zona da cidade, haviam realizado uma reunião geral e elaborado planos complementares: situações de trabalho, educacional e sanitária de bairro.

Nesta segunda reunião e possivelmente motivada pelos relatos de seus companheiros, um integrante expôs um certo sectarismo que acreditava haver detectado em sua equipe. Rapidamente, o tema encontrou eco junto aos demais professores e permaneceu como uma variável a rastrear.

Durante os meses de outubro e novembro, cada equipe tinha se proposto a tarefa de avaliar as possibilidades concretas de levar adiante os planos elaborados. Necessitavam de instrumentos teóricos e práticos para poder atuar e sabiam que, na maioria dos casos, não dispunham deles. Assim, começou o trabalho para procurá-los. Recorreram a diversas associações profissionais (médicos, sociólogos, psicólogos, graduados em ciências da educação, psicomotricistas, especialistas em jogos, advogados) em busca de colaboração e conseguiram o compromisso de várias delas para o ano seguinte.

Na assembléia geral de dezembro de 83, com a participação de 173 professores e que se realizou numa escola do projeto, ficou evidenciada a surpresa que havia produzido nos profissionais de outras áreas a atitude dos educadores. Talvez os primeiros a se surpreenderem fossem eles próprios.

Atualmente, abril de 1984, já tiveram início:

Seminários:

- . Teoria e técnica da investigação social.
- . História da educação argentina.

Grupos de Reflexão:

- . Os adolescentes e seus professores.
- . Para quê educar.

Um grupo de professores está organizando uma comissão para a análise do Estatuto do Magistério, e outros estão tentando formar um grupo de estudo sobre Filosofia.

Restam muitas perguntas que ainda não têm resposta, muitos erros que não foram suficientemente analisados e fica também uma organização de educadores que, no momento, parece disposta a escutar as necessidades que eles próprios se colocam. Ignoro seu destino. De fato e de vez em quando tomo conhecimento de novas relações interinstitucionais que até então desconhecia.

Talvez o que seja mais significativo para mim neste momento é o modo como se foi transformando minha relação com os 19 professores do primeiro grupo. Cada um deles desencadeou em sua própria escola um processo de comunicação de necessidades de aprendizagem e busca de satisfação, que cada vez se torna mais complexo. Agora sou eu quem necessita deles para que me ensinem suas normas de organização. Acho engraçado quando me respondem que não têm uma receita pré-elaborada e que tenho que tolerar o movimento.

RESUMEN

El Sistema Educacional propone el sujeto, de modo implícito, un proyecto de adaptación a la realidad basado en una concepción del hombre, de la historia y del mundo. Para cumplir ese proyecto socializador dispone, entre otros elementos, de un ejército de profesores formados para transmitir acriticamente, en su práctica cotidiana, un sistema de relaciones entre los sujetos y con el conocimiento, sistema éste generador de sumisión, de dependencia y de lecturas fragmentadas de la realidad. En este trabajo me propongo relatar un experimento realizado con educadores con el objetivo de analizar críticamente ese sistema de relaciones para la transformación de su práctica como agentes socializadores.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA DURANTE A EXPERIÊNCIA

- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *El proceso creador*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- . *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- LAPASSADE, Georges. *La autogestión pedagógica*. GEDISA, Barcelona, 1977.
- . *Grupos, organización e instituciones*, GEDISA, Barcelona, 1977.
- ROCKWELL, Elsie. *Repasando el concepto de cultura*. D.S.E., México, 1980.
- ADORNO, Theodor. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Grijalbo, Barcelona — México, 1973.
- FOUCAULT y otros. *Espacios de poder*. La Piqueta, Madrid, 1980.
- FOUCAULT, Michael. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México.
- VERA, Rodrigo. *Perfeccionamiento e ideología del sector docente*. Cuadernos nº 5. C.I.E. Buenos Aires, 1977.
- BATALLÁN, Graciela. *La investigación-capacitación*. C.I.E., Buenos Aires, 1980 (mimeo).