Psicologia e Educação

Multiversos Sentidos, Olhares e Experiências

Cleci Maraschin
Lia Beatriz de Lucca Freitas
Diana Carvalho de Carvalho
Organizadoras

UFRGS
EDITORA

Psicologia e Educação

Multiversos Sentidos, Olhares e Experiências

Analice de Lima Palombini
Andréa Vieira Zanella
Carime Rossi Elias
Carmen Oliveira
Cláudia Bisol
Cláudia Cruz
Cláudio Roberto Baptista
Cleci Maraschin (Org.)
Daniel Smith
Daniela Rockett Rosa
Diana Carvalho (Org.)
Elisângela Zaniol
Emanuele Luiz Proença
Gerson Smiech Pinho
Gislei Lazzarotto
Jane Fischer Barros
Károl Cabral
Lia Beatriz de Lucca Freitas (Org.)
Lígia Hecker Ferreira
Margarete Axt
Margareth Schäffer
Maria Luiza Becker
Marta D'Agord
Milton Campos
Neuza Guareschi
Paola Frizzo Pasquotto
Paula Sandrine Machado
Regina Orgler Sordi
Rosângela Soares
Simone Hüning
Tânia Baibich

RESERVA TÉCNICA
Editora da UFRGS

UFRGS
EDITORA

Da Pesquisa ao Ensino de Graduação: Produção de Material Didático
UFRGS/PrG-Pró-Reitoria de Graduação, de Pesquisa e de Pós-Graduação

© dos autores
1ª edição: 2003

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto
Revisão: Luciane Leipnitz
Editoração eletrônica: Fernando Piccinini Schmitt

P974 Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. / organizado por Cleci Maraschin, Lia Beatriz de Lucca Freitas e Diana Carvalho de Carvalho. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

Inclui referências bibliográficas.

1. Psicologia - Educação. 2. Psicologia – Pedagogia – Formação de professores. 3. Educação brasileira - Normalização. 4. Fronteiras. 5. Diversidade. 6. Problemas de aprendizagem – Fracasso escolar. 7. Educação especial. 8. Necessidades educativas especiais – Conceito. 9. Educação especial – Inclusão social. 10. Clínica – Escola – Atendimento psicológico. 11. Psicologia escolar – Psicopedagogia. 12. Adolescência – Sexualidade – Educação. I. Maraschin, Cleci. II. Freitas, Lia Beatriz de Lucca. III. Carvalho, Diana Carvalho de. IV. Título.

CDU 159.9:37.015.3

Catalogação na publicação: Ana Lucia Wagner – CRB10/1396

ISBN 85-7025-713-9 Nº do registro: 3363
Nº de obra: 1°
Data: 28/05 2010

Trabalhar para educar, educar para trabalhar: compondo outros lugares de diálogo entre educação e trabalho

Gislei Dominga Lazzarotto

O trabalho cotidiano com a formação em psicologia, no acompanhamento de estágios curriculares, em especial no campo da psicologia do trabalho, bem como em cursos de especialização para profissionais que atuam nas mais diferentes organizações, nos coloca em permanente questionamento quanto às formas de ensinar no contexto contemporâneo.

No entrecruzamento de expectativas produzidas numa história de vida que opera relações familiares, modelos escolares, orientações profissionais, representações da profissão na sociedade, constitui-se *um lugar* a ser ocupado. Assim, após a disputa de uma vaga no ensino superior espera-se que o curso escolhido apresente um repertório específico para atuar neste *lugar* (re)conhecido de trabalho.

Já os profissionais, confrontados com as demandas do contexto organizacional, expressam um sentimento de impotência: "todos pedem para fazer algo, mas o que fazer frente à pressão do tempo? Qual o conhecimento necessário?". Diante da exigência e pressão do mundo do trabalho em transformação, o repertório aprendido não decodifica as problematizações contemporâneas.

Essas experiências que marcam nosso cotidiano docente provocam um tensionamento que atravessa nossas supervisões, aulas, orientações. Às vezes, temos a sensação de que quanto mais problematizamos o contexto de mudança, as rupturas com nosso saber disciplinado e a necessidade de nos orientarmos pela invenção, mais aparece a solicitação de um modelo que constitua um *lugar* de alojamento da incerteza. O apego às expectativas modeladas quanto ao lugar profissional a ser ocupado experimenta a ameaça de desmanche frente à possibilidade de ter que abandonar algumas das referências "solidamente"construídas.

Gislei Dominga Lazzarotto é mestre em Psicologia Social pela PUCRS, professora do Instituto de Psicologia da UFRGS e pesquisadora do LELIC. E-mail: gislei@portoweb.com.br.

Nosso objetivo é construir um campo de análise sobre essas manifestações, articulando as categorias trabalho e educação nas práticas desenvolvidas pela psicologia nas organizações. Ao acolher os questionamentos de estudantes e profissionais, buscamos constituir e compartilhar estratégias de nosso trabalho docente no processo de ensinar/aprender/trabalhar na contemporaneidade.

TRABALHAR E EDUCAR NO CONTEXTO DE "RECURSOS" HUMANOS

Historicamente o lugar que a Psicologia e outras disciplinas do campo da educação, saúde e ciências sociais assumiram para dar conta da intervenção no campo do trabalho diz respeito às políticas de recursos humanos. A ênfase das abordagens desenvolvidas esteve extremamente associada ao campo de intervenção, com uma discussão restrita quanto ao campo de análise implicado nesse processo.

Partindo da proposta de Baremblitt (1992) sobre a construção do campo de análise e de intervenção, entendemos que nossa prática se sustenta num campo conceitual que orienta o modo como problematizamos a produção de subjetividade nas relações de trabalho e como a instituição trabalho atravessa nosso modo de viver no mundo capitalista. Nossa forma de trabalhar está estreitamente vinculada ao modo como articulamos as teorias, em especial a própria instituição do conhecimento psicológico como ciência.

A Psicologia adentrou neste mundo através do processo de seleção, no início do século passado, orientada pelos princípios tayloristas e sustentada pela tecnologia da psicometria. Nessa perspectiva também se inseriu o treinamento para dar conta da fragmentação do processo de trabalho. O indivíduo deveria ser habilitado para determinada tarefa e dar conta da produtividade na cadência de um tempo marcado pela esteira fordista e vigiado pelo gerenciamento científico.

Portanto, a denominação "recursos" humanos traduz essa forma específica de constituir o lugar do sujeito no contexto das organizações e o *lugar* do profissional da Psicologia. Embora a análise de questões como a influência da informalidade e as relações interpessoais, as necessidades individuais e a motivação, os grupos e sua dinâmica; estas discussões passavam ao largo da configuração da organização do trabalho na sociedade capitalista, de seu significado e de seus efeitos nas formas de viver. A intervenção era orientada pela noção de um trabalho naturalizado, acabado e imutável, constituído num determinado lugar – a fábrica.

Essa tradução está ligada às escolas clássicas de administração que delimitaram no sistema de organização uma determinada estrutura consti-

tuída pela hierarquia e pelos lugares de cada etapa da produção; temos, então, o recurso financeiro, material, mercadológico e humano. Claro está que o trabalho aqui é traduzido como mercadoria; portanto, nada mais óbvio do que constituir o humano como recurso. Esta denominação atravessa décadas, e por mais que tentativas se dêem para produzir outros significados, acabamos tendo este conceito como revelador de uma forma que ainda sustenta, de modo preponderante, a orientação de muitas práticas da Psicologia nas organizações.

Quando nos permitimos observar as organizações educativas, encontramos esses princípios constituindo o modelo de gestão da escola, mas em geral não problematizado. Alguns restringem seu campo de análise ao local de intervenção demarcando: isto é, da área de trabalho estamos imunes. Entretanto, também na escola vamos encontrar os procedimentos de formas de medição para definir a forma de acesso, classificar e avaliar. Identificamos ainda o fracasso escolar que diz respeito a essa complexa interação de elementos que constitui o processo educacional. O que deveria designar o fracasso das formas de ensinar constituídas pela estrutura da organização-escola, muitas vezes acaba por se visibilizar de forma individualizada como um problema de aprendizagem. Historicamente, as formas de educar nos prepararam para o lugar do trabalho, contando com a reeducação frente aos problemas de aprendizagem – quando a evasão não se sobrepôs –, enquanto na fábrica temos o treinamento – mais freqüentemente a demissão – para os trabalhadores que "não dão certo". Vamos, então, situando conceitos e técnicas que operam uma mesma lógica no trabalho e na educação. As marcas do fracasso na escola preparam para o lugar ocupado pelo trabalhador, onde o sucesso e a meritocracia demarcam as formas de aceitação na cultura organizacional.

Foucault (1991) analisa com clareza esse processo ao descrever que o poder disciplinar na modernidade atravessa todos os lugares e controla todos os instantes através da medição, comparação, hierarquização, homogeneização. A produção da sanção normalizadora constitui-se através de uma micropenalidade do tempo, da atividade, do discurso, da maneira de ser, do corpo, da sexualidade. Sua visibilização também se dá na arquitetura de nossos espaços de aprender e trabalhar, traduzida, em especial, nos organogramas e na burocracia de nossas organizações.

Entre os efeitos produzidos por essas práticas e políticas encontramos os processos de subjetivação que constituíram nossa formação como um *lugar* do saber científico, profissionalizado e especializado em determinadas áreas de conhecimento – disciplinas –, para sustentar a execução desses processos de homogeneização. Assim, podemos vislumbrar o trabalho, a educação e a saúde, em *lugares* bem delimitados e distintos, conjugando os verbos selecionar, treinar e ajustar de forma afinada; bem como

os respectivos espaços geográficos que materializam seus objetivos em arquiteturas – a fábrica, a escola, o hospital.

Produzidos por saberes e fazeres que sustentaram esse modo de trabalhar e confrontados por demandas constituídas por um mundo globalizado, onde as organizações são vistas como sistemas complexos, os profissionais reagem como se estivessem desalojados de seus conhecidos *lugares*. De certa forma, enfrentam a decomposição de um modelo tido como orientador de nossa sociedade que identificava funções e estruturas para experimentarmos o trabalho, a educação, a família. Essa transformação de nosso tempo constitui-se para os trabalhadores como um desmoronamento de carreiras, de imagens e de histórias singulares, conforme analisam Grisci (2000) e Fonseca (1999). No que se refere aos profissionais de "recursos" humanos, essa vivência pode registrar um questionamento referente ao lugar que ocupam nessa mudança: haveria espaço para aqueles que operaram uma forma de trabalhar/subjetivar que hoje se coloca em xeque?

"RECURSOS" HUMANOS E CONTEMPORANEIDADE: PROFISSIONAIS DESALOJADOS. AS FALAS, AS INQUIETAÇÕES...[1]

Temos acesso a muitas informações, mas não sabemos o que fazer com elas.
Tem uma pressão do tempo e muita exigência, como frear este processo?
De que conhecimento precisamos?
Estamos sempre conectados com o trabalho, celular, E.mail...
Competimos e nos sentimos sozinhos.
Temos uma grande incerteza quanto ao futuro.
Gostaria de no futuro ter tempo para viver também!

Como profissionais de "recursos" humanos, trabalhando com vínculo empregatício em determinada organização ou terceirizados em assessorias, conforme tendência da reestruturação produtiva, destaca-se ainda um atrelamento apenas à *execução* de políticas. Observamos inclusive que, mesmo em projetos diferenciados que buscam constituir outras formas de organização do trabalho, há uma tendência de se manter processos de gestão que desconsideram as condições e o saber do grupo com o qual se trabalha. Preocupados em acompanhar a velocidade das informações que circulam em nosso mundo contemporâneo, para estabelecer o novo repertório de respostas, não há tempo para os profissionais de "RH" pensarem

[1] Registros, na experiência docente, de falas de profissionais de diferentes formações ao discutirem sobre seu trabalho em organizações na área de recursos humanos.

sobre o saber já constituído nem para analisarem qual a problemática a ser enfrentada. Está clara a visibilização de que os modos de produzir não se restringem aos produtos materializados em calçados ou peças, mas fundamentalmente ao produto subjetividade, ou seja, passamos a nos reconhecer também como recursos.

Essa tradução do humano para "recurso", no contexto do nosso modo de trabalhar capitalista, pode ser analisada pela compreensão de Guatarri (1987) como um processo capitalístico que se institui em modalidades que podem variar de acordo com o país, o local o grupo. Não consiste apenas na produção de poder para controlar as relações sociais e econômicas, mas na própria produção de subjetividade. Desta forma, tudo que é do domínio da ruptura, da angústia, da surpresa e também do desejo e da vontade de criar deve-se encaixar de alguma forma nos registros de referências dominantes. Como os próprios discursos dominantes estão abalados pela incerteza e velocidade de nosso tempo, que alternativas esses profissionais teriam?

Nossos currículos, nossa formação e nossos códigos profissionais são marcados pela produção de um diploma, que, conforme coloca Bourdieu (1998), é dotado de um valor universal e relativamente intemporal que introduz um princípio de autonomia em relação à necessidade econômica. Mas, ao mesmo tempo, está sujeito aos efeitos da defasagem entre as competências garantidas pelo sistema de ensino e as mudanças econômicas nas quais esse sistema se sustenta. As transformações de nosso mundo contemporâneo nos confrontam com a obsolescência de nosso repertório de análise e de intervenção, a princípio dissimulada pela intemporalidade de nossos diplomas.

Castel (1998) aponta que a corrida à eficácia e à competitividade e a exigência de novas formas de gestão exigem a mobilização de competências não apenas técnicas, mas sociais e culturais que, em geral, vão contra a própria cultura profissional tradicional. Da busca de uma formação permanente para adaptar às qualificações decorre também uma seleção permanente, já que as formas de emprego que se desenvolvem no contexto contemporâneo apresentam uma infinidade de situações heterogêneas marcadas pela descontinuidade e insegurança.

Frente à velocidade e à complexidade das transformações experimentadas na contemporaneidade, estamos preocupados em acompanhar tudo que acontece pelo mundo. Esquecemos do sentido dessa informação para os fazeres e saberes que constituímos no cotidiano em que vivemos. A urgência que nos move não revela apenas o binômio produtividade/qualidade, mas o medo de ser excluído da empresa e do próprio mercado formal do trabalho. Assim, estamos ligados na rede e na telefonia, no ritmo da informação atualizada, mas não sabemos o que fazer com esses recursos, somos mais um "recurso" disponível.

Segundo Guattari (1997), esse é um dos paradoxos em que vivemos na contemporaneidade. Se, por um lado, encontramos as transformações técnico-científicas como possibilidades de criação e de concretização de novas e diferentes formas de trabalhar e educar, por outro, temos a incapacidade das forças sociais e das formações subjetivas constituídas de se apropriar dessas potencialidades e torná-las operativas.

É exatamente nesse paradoxo que se coloca a possibilidade de problematizarmos nossas inquietações como produções subjetivas dessa forma de viver e que podem ser apropriadas como força para outras produções e sentidos. É necessário sinalizar nossos sentimentos de impotência e fracasso frente às mudanças, não como limitações individuais, mas como efeitos dessa transformação em curso, para então, viabilizarmos aprendizagens significativas e operativas.

UM *LUGAR* DE ALOJAMENTO NO DIÁLOGO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Numa época de incertezas e de mundialização de nossos problemas, coloca-se a necessidade de um pensamento complexo. Morin (2000) destaca que há uma reorganização do saber, constituído pela substituição do pensamento que separa por um pensamento que une, contextualiza e globaliza, mas, ao mesmo tempo, reconhece o singular, o individual e o local. Essa discussão em curso nos possibilita problematizar nossos saberes e fazeres compondo outras relações entre disciplinas, campos de atuação e áreas de conhecimento.

Nossos problemas-obstáculos podem constituir possibilidades de invenção, conforme coloca Kastrup (2000). A autora reconhece a aprendizagem da capacidade de buscar informações em função da rapidez com que os conhecimentos são produzidos e disponibilizados na rede social; porém, destaca que esta aprendizagem para a flexibilidade deve estar associada à aprendizagem da resistência ao número excessivo de novos fluxos informacionais.

Trabalho e educação nos convocam para essa problematização. Pensar o trabalho e a educação como instituições produzidas pelo humano e datadas historicamente nos permite romper os limites de nossa intervenção, até então, materializados nos lugares-organizações. O reconhecimento desse diálogo permanente entre os modos de trabalhar e os modos de educar visibilizam seus efeitos nas formas de vivermos, desalojando os lugares-limites produzidos em nossas intervenções.

Retomando a análise de Kastrup (2000), esses devires são importantes como movimentos de desterritorialização das antigas subjetividades, mas é também nesse processo que se constituem espaços para outros terri-

tórios existenciais. Estaremos assim construindo outros campos de análise e de intervenção que estabeleçam conexão entre demandas singulares e coletivas de nosso tempo.

Este ensaio do diálogo entre trabalho e educação busca provocar também outras formas de problematizar o diálogo entre a formação e os modos de inserção profissional. A necessidade de constituir outros lugares para a Psicologia nas organizações envolve a produção de campos de análise que ampliem nossa compreensão das práticas "psi", operando uma composição de conhecimentos relacionada à singularidade da demanda com a qual trabalhamos. Os efeitos de nossas práticas e diálogos podem constituir espaços de acolhimento e de invenção para os nossos lugares-repertórios. *"Ter um tempo para viver também"* implica sermos protagonistas no campo de forças da ética e da política de nossa vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAREMBLITT, G. (1992) *Compêndio de análise institucional e outras correntes*: teoria e prática. Rio de Janeiro: Record.

BOURDIEU, P. (1998) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

CASTEL, R. (1998) *As metamorfoses da questão social* – uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes.

FONSECA, T. M. G. (1999) *Modos de trabalhar, modos de subjetivar*: relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/FAPERGS.

FOUCAULT, M. (1991) *Vigiar e punir*; nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes.

GRISCI, C. L. I. (2000) Trabalho, tempo e subjetividade: a reestruturação do trabalho bancário. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (Tese de doutorado.)

GUATTARI, F. (1997) *As três ecologias*. Campinas: Papirus.

_____. (1987) *Revolução molecular*: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense.

KASTRUP, V. (2000) Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. *Ciberespaço*: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

MORIN, E. (2000) Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Orgs.) *Para navegar no século XXI* – tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: EDIPUCRS.