

O APRENDIZADO DO TRABALHO COLETIVO COMO QUALIFICADOR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Margarida Montejano da Silva¹
Mara Regina Lemes Sordi²

Resumo: Apresentam-se reflexões sobre o trabalho coletivo a partir de uma experiência de pesquisa realizada em Cursos de Formação de Professores contrastando com as propostas encontradas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Discute-se a percepção de professores e alunos sobre trabalho coletivo e trabalho integrado estabelecendo-se as suas distinções e, por fim, defende-se a adoção do trabalho coletivo como possibilidade de uma educação emancipatória, ancorada na auto-organização e na participação dos sujeitos no processo.

Palavras chave: Trabalho Coletivo; Organização do Trabalho Escolar; Formação de Professores.

Abstract: Reflections on group work based on a research made in teacher's college courses have been presented in contrast to proposals found in the educational projects of those courses. The perception of teachers and students about group work and integrated work has been discussed, establishing their differences. The use of group work has been defended as a possibility of a freeing education based on self organization and individual participation in the process.

Key words: Group Work; Work School Organization; Teacher's Training.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a organização do trabalho pedagógico em cursos de Pedagogia e sobre o trabalho coletivo como possibilidade de superação dos limites encontrados na realidade objetiva dos cursos. Além disso, apresenta pontos de vista dos sujeitos implicados no processo ensino-aprendizagem sobre o tema, destacando-se uma experiência de sala de aula como tentativa de realização

¹ Doutora em Educação pela Unicamp e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Unipinhal - Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal-SP; Pesquisadora do LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos/Unicamp.

² Doutora em Educação, Profª da FE da Unicamp e Pesquisadora do LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos/Unicamp.

do trabalho coletivo. Como se trata de um recorte da realidade pesquisada, buscaremos apresentá-la, sem a pretensão de esgotar a temática; ao contrário disso, a intenção é suscitar o desejo de pesquisa, de melhor entender as entrelinhas da realidade da formação docente e o que é possível captar num cenário de investigação, bem como a produção de novas dúvidas, novas questões.

Assim, com a finalidade de compreender como os sujeitos entendem e praticam a organização do trabalho pedagógico em cursos que formam professores e verificar a dualidade entre o discurso e a prática educacional, no período de 2001 a 2005, realizamos uma pesquisa em Cursos de Pedagogia de três universidades do Brasil, no Estado de São Paulo, região de Campinas: uma confessional, uma da iniciativa privada e outra pública. Foram três os critérios utilizados na escolha das universidades: similaridade, aproximação e diferença. No que diz respeito à similaridade, priorizamos a escolha de Instituições de Ensino Superior que oferecessem o curso de Pedagogia na região. Sobre o critério da aproximação, elegemos a questão do tempo (maior ou equivalente a 20 anos) de atuação na área de formação de professores. Por fim, utilizamos o critério da diferença no que concerne aos tipos de organização jurídico-administrativa e educacional, no caso, a pública e a privada.

Na leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos, encontramos os objetivos: "Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico"; "Envolver os alunos em atividades de ensino e de produção do conhecimento; "Elaborar projeto pedagógico e envolver a equipe escolar em todo o processo de organização, planejamento, execução e avaliação". Convencidas de que estes mesmos objetivos podem estar presentes em outras instituições formadoras de professores, com pequenas distinções na forma de redação, mas com igual intencionalidade discursiva, interessou-nos desvelar o que acontece nas formas de organização do trabalho pedagógico a partir da explicitação destes pressupostos nos projetos dos cursos.

Para ler, interpretar e fazer as devidas conexões entre os objetivos expressos nos projetos pedagógicos e as realidades dos cursos, buscamos, por meio de uma abordagem qualitativa, olhar pelo canal da observação em sala de aula, entrevistas e uso de questionários, o cotidiano dos sujeitos que formam professores e dos que estão em formação. No bojo das verificações, o trabalho coletivo emergiu como uma das categorias fundamentais de análise na pesquisa e, a partir das verificações e constatações,

produzimos este artigo. Na primeira parte, abordamos o trabalho coletivo como essência da escola a partir das contribuições do pedagogo russo Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940). Na segunda, apresentamos a forma como os sujeitos da pesquisa vêem o trabalho coletivo. Na terceira parte, enfatizamos, por meio da observação em sala de aula, uma experiência sobre a organização de alunos vivida durante a pesquisa e, por último, o trabalho coletivo como uma aprendizagem possível.

1. O TRABALHO COLETIVO COMO ESSÊNCIA DA ESCOLA

Formar o sujeito humano na atual realidade é um desafio que a nós se coloca diariamente, uma vez que o modelo social vigente tem produzido, ao longo da história, ideologias hegemônicas de desmonte das instituições sociais, impondo, ao homem do nosso tempo, padrões de comportamento esvaziados de sensibilidade, comprometimento ético, político e social. Dentre os modelos de vida e comportamentos que ganham maior valor estão o imediatismo baseado na efemeridade do tempo e do espaço; o individualismo, valorizado por meio do estímulo à competitividade; a ambição e a vaidade, influenciadas pelos modismos apresentados pela mídia e outros meios de comunicação de massa, a aceitação passiva às propostas do mundo virtual, provocando o isolacionismo e a artificialização das relações. São estas algumas das situações que impedem e/ou dificultam quaisquer possibilidades de experiência coletiva e de diálogo entre os sujeitos e que, por conta disso, acabam por assinalar o perfil do homem dito pós-moderno.

Por acreditarmos que nada está determinado e que homem é muito maior que o momento presente, há que se ter, além de esperanças, dúvidas sobre as supostas verdades apresentadas. Sobre isso, Bloch (*apud* MORAIS, 1996:41), nos provoca dizendo que “No futuro moram todas as possibilidades, as boas e as ruins; quais se concretizarão? Isto dependerá da dignidade com que assumirmos nosso presente”. Levando em conta o posicionamento do filósofo alemão citado, nosso desafio se intensifica, mostrando-nos que investigar a realidade, conhecê-la, refletir sobre ela e tomar partido passam a ser condições essenciais para a formação do sujeito humano. Neste sentido, consideramos que repensar a educação por meio do trabalho coletivo poderá nos conduzir a rever os significados de democracia, de cidadania e, em especial, da esco-

la, uma vez que esta, em sua forma atual, tem sido instrumento de manutenção da sociedade capitalista e, por conta disso, nos afastado dessa reflexão. Excludente e afastada da realidade dos sujeitos e dos motivadores naturais de aprendizagem, a escola tem servido de laboratório para a produção e para a aprendizagem da exploração do homem pelo homem, da submissão e da auto-exclusão. Segundo Freitas

Este afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada. (FREITAS, 2003:27)

A esta função da escola se contrapõe o desejo de uma escola incluyente que ensine e pratique democracia e cidadania.

Democracia e cidadania, no entanto, não podem ser analisadas sem que antes as consideremos como valor, como processo e, ao mesmo tempo, como produto de nossas ações. Neste sentido, podemos dizer que é mais fácil falar destes valores e processos, do que vivê-los na prática cotidiana de nossas relações pessoais e profissionais.

Sacristán (1998:57) define democracia como sendo um “[...] conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente”. Para se atingir tal estado, entretanto, há que se viver tal experiência e há que se produzir situações humanas capazes de apreensão deste sentido.

Considerando a complexidade da realidade e para tratarmos da aprendizagem da democracia e do trabalho coletivo, recorremos a Pistrak, que, em meio às transformações sociais ocorridas durante a Revolução de 1918, sistematizou a escola russa.

De acordo com Pistrak, a Escola do Trabalho é a primeira experiência de formação integral do trabalhador e está fundamentada no materialismo histórico-dialético que orienta uma prática pedagógica voltada para a promoção de uma educação que dê condições ao trabalhador a intervir técnica e politicamente nos processos sociais e de produção.

Para sistematizar a Escola do Trabalho, ele considera as leis gerais que organizam o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com a realidade atual e com as leis do

trabalho humano, as estruturas psicológicas e físicas dos educandos, bem como o método dialético como sendo a energia organizadora do mundo. Apresenta questões relacionadas à prática pedagógica como condição para a compreensão da relação entre a ciência e o trabalho, entre teoria e prática. Sobre a teoria, nos diz que ela “nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola”. (PISTRAK, 1981:29) Acredita que a teoria marxista é capaz de garantir a transformação da escola e ao mesmo tempo proporcionar condições ao educador de produzir um método de ensino eficaz.

A Escola do Trabalho, nesta perspectiva, é fundamentada em dois princípios básicos: a relação com a realidade social e a auto-organização dos educandos. Considerando que o objetivo da escola é formar o sujeito completo, o contato direto com a realidade torna o ensino significativo e, portanto, a formação técnica e social constitui a base do trabalho na escola. Como um componente fundamental na prática pedagógica, o trabalho “encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si o processo de educação e formação”. (PISTRAK, 1981:42)

Sobre a questão da auto-organização dos estudantes, insistimos em recorrer às palavras de Pistrak que, embora as tenha produzido sob a complexidade de um outro contexto, mantêm-se atualíssimas, em especial quando aborda as três habilidades básicas e necessárias para a formação do sujeito:

[...] 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa. A habilidade de trabalhar coletivamente cria-se apenas no processo de trabalho coletivo. [...] Mas a habilidade de trabalhar coletivamente significa também a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se. A realização desse objetivo deve refletir-se nas formas de autodireção, de maneira que, se possível, toda criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais não devem manter prazos de mandatos muito longos. (PISTRAK, 1981:15)

Levando em conta os princípios básicos da Escola do Trabalho, o objetivo do aluno é adquirir ciência e os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas. Nesta perspectiva, a relação entre realidade, ciência e trabalho são as bases para a for-

mação do trabalhador completo, logo a escola não pode permanecer distanciada da vida. Ao contrário disso, deve ser o espaço de concretização da aprendizagem de uma práxis transformadora da realidade.

2. TRABALHO COLETIVO/TRABALHO INTEGRADO: SENTIDOS COMUNS OU CONFUSÃO CONCEITUAL?

Na reflexão sobre a Escola do Trabalho, intensifica-se a necessidade de entendermos melhor o que seja a formação para a atualidade e a auto-organização dos estudantes, uma vez que a realidade da escola clama por novas indagações, reflexões e atitudes sobre a sua atual forma.

As pesquisas realizadas no campo da educação podem nos dar pistas para respondermos aos desafios relativos à formação do sujeito do nosso tempo, por exemplo, constatar como os “professores – formadores” de professores - lidam com os limites da realidade e com os próprios limites; como vêem as possibilidades de superação desta realidade, bem como nos dar a conhecer as práticas educacionais inusitadas que se desenvolvem nos subterrâneos da escola. Diante desta expectativa, passamos a apresentar algumas informações coletadas na realidade prática dos três Cursos de Pedagogia investigados³.

³ Estaremos nomeando os Cursos investigados como Curso 1, Curso 2 e Curso 3. De igual modo Prof. a,b,c,d,e e, Aluno a,b,c,d,e seguidos do respectivo curso: C1; C2; e C3.

Olhando mais atentamente para a questão do trabalho coletivo, encontramos, na realidade pesquisada, considerações que expressam o desenvolvimento da aprendizagem do trabalho coletivo. No projeto pedagógico do Curso 1, é visível o desejo amplo de formação do sujeito, quando se expressa “[...] *Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico*”. Podemos dizer que, quando se anuncia junto ao coletivo o trabalho interdisciplinar, pressupõe-se a participação dos docentes no processo ensino-aprendizagem, contudo não se esclarece, no campo teórico, a idéia de coletivos de docentes, de discentes ou do todo que compõe Curso/Instituição.

Ao contrário do desejo apontado no projeto, na análise das respostas coletadas na entrevista com professores e alunos e na busca de aspectos que sinalizassem o trabalho coletivo, obtivemos, nos depoimentos, a afirmação da existência do trabalho

coletivo: *“A organização do trabalho pedagógico ocorre na sala de aula, mas em sintonia com o todo da instituição”*. (Prof. b/C1) e, ao mesmo tempo, em outro sujeito encontramos a negação desta existência: *“Creio que falta uma organização, um trabalho coletivo mais adequado no sentido de que haja uma eficiência neste trabalho, uma participação da comunidade que envolva um trabalho mais sério e menos fragmentado”*. (Prof. a/C1)

Na entrevista com alunos surge um dado que, somado a outros momentos da pesquisa, nos chamou a atenção e que acabou por definir a análise sobre a questão do trabalho coletivo na perspectiva de trabalho integrado, vejamos: *“Acredito que deva haver uma aproximação de todos os participantes da escola, ativos na educação, que também estejam envolvidos com a manutenção do prédio e a comunidade etc [...] Eu acho que é primordial a integração dos professores”*. (Aluno d /C1) Na primeira parte da resposta, é detectado o desejo de que o trabalho coletivo por meio da *integração* exista e acreditamos que ele aí se inclua. Na segunda parte, embora não se esclareça o porquê, enaltece a *integração* dos professores.

Segundo Makarenko (1986:135), uma coletividade em ação ou mesmo uma coletividade efetiva exige a harmonia entre objetivos comuns e pessoais. De acordo com o autor, se houver conflito entre esses dois tipos de objetivos não é uma coletividade.

De igual forma, vamos encontrar no segundo Curso a idéia de trabalho coletivo assumindo o significado de trabalho integrado. O Projeto Pedagógico em questão expressa o objetivo de desenvolver a competência para o trabalho coletivo, quando faz uma chamada especial para o envolvimento dos alunos nas questões que envolvem situações de aprendizagem *“[...] envolvimento dos alunos em atividades de ensino e de produção do conhecimento”*, entretanto, não explicita o trabalho coletivo. Ainda, no corpo do texto, considera-se fundamental *“[...] que o aluno seja capaz de apreender que toda equipe escolar deve estar envolvida na elaboração do projeto pedagógico”*, no entanto não emite nenhuma pista de como esse “coletivo” se dará, de como será apreendido e realizado.

Da entrevista com os sujeitos desse Curso, trazemos para o campo de análise algumas afirmações: *“A escola é um grande organismo vivo que precisa ter interface perfeita com todos os membros. Neste sentido, é fundamental a existência de regras e normas para o bom andamento da IES”*. (Prof. c/C2)

No que tange ao fragmento, “*precisa ter interface perfeita com todos os membros*”, consideramos que o professor faz referência ao trabalho coletivo. Contudo, se antecipa realçando a importância de regras, o que nos leva a crer que, em sua concepção, a “*interface perfeita*” é possível e a “*existência de regras e normas*” garantem o trabalho coletivo. É uma visão equivocada, a nosso ver, uma vez que o trabalho coletivo, envolve, além da imprescindível participação dos sujeitos na elaboração das regras, o respeito às diferentes idéias, a avaliação do processo, a auto-avaliação contínua e a existência de conflitos.

No depoimento que segue, uma contradição aparece quando o professor deixa clara a idéia da divisão do trabalho (teoria/prática), independente da participação do todo: “*A IES precisa ter um núcleo gestor formado pela direção, coordenação e docência. Um núcleo que pense o projeto pedagógico coerente com os princípios que esta instituição defende. Que desenvolva um trabalho articulado, participativo com funcionários e alunos*”. (Prof. d/ C2) De modo diferente, outro professor emite de forma subjetiva e, no futuro do pretérito, o que considera sobre o trabalho pedagógico no Curso: “*Este trabalho deveria estar integrado entre corpo docente, alunos e direção. Acho que as ações deveriam estar integradas e os alunos interagir*”. (Prof. f/C2)

Um aluno do Curso 3 anuncia também o desejo de trabalho coletivo por meio da integração, mas não se inclui no processo: “*Eu acho que deve haver uma integração entre todos os professores e nas disciplinas em que eles trabalham*”. A idéia de integração passa a ser um dado interessante uma vez que o conceito tem sido evocado na fala de professores e alunos, independentemente do Curso. Nesse sentido, integração e trabalho coletivo passam a ser conceitos importantes para nossa reflexão.

Makarenko afirma que uma coletividade não é simplesmente uma reunião, nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si: [...] é um conjunto de pessoas norteado num sentimento determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da coletividade. Enfatiza o autor que a questão da relação entre os sujeitos deixa de ser de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter em responsabilidades. (1986:135)

O trabalho coletivo é aqui entendido como aquele que se opõe ao trabalho baseado no individualismo, uma vez que deve estar fundamentado na convivência com as diferenças individuais dos sujeitos enquanto pessoas e não nas diferenças sociais produzidas na história. Baseados no estudo dos papéis sociais, os sujeitos

analisam e constroem nova concepção de trabalho a partir do entendimento histórico da sociedade dividida em classes. Trazendo esta compreensão para a sala de aula, é possível repensar as relações de poder, a destituição da investidura do poder por parte do professor e a constituição de novas formas de relações entre os sujeitos educativos. Neste sentido, podemos considerar que o poder, conforme assinala Rios (2004:40): “[...] não se apresenta apenas como capacidade de influência, mas também como possibilidade de escolha, de definição entre alternativas de ação”. Assim como compreender que “O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido às suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade”.(PISTRAK, 1981:177)

Com relação à palavra integração, encontramos significados diversos que se afastam da idéia de trabalho coletivo: em Biologia, significa o grau de unidade ou de solidariedade entre as várias partes. Em Psicologia, o nível de unidade ou de organização da personalidade e, em Sociologia, o grau de organização de um grupo social. Além de apresentar os sentidos de juntar, reunir, incorporar, traz consigo a conotação política de integrar um grupo social a outro, intensificando, com isso, a ideologia da separação de classes. Quer dizer, quando se promove a integração, mascara-se, de algum modo, a desigualdade, porque traduz a idéia de que a parte está sendo unida ao todo, quando, na verdade, nem sempre o faz. No âmbito das relações sociais, podemos dizer que a ação de integrar não prepara os sujeitos para o reconhecimento do outro, das idéias e das ações no processo. Integra porque alguns objetivos visam esta ação.

Integrar, em outra perspectiva, se ajusta ao modelo médico, muito utilizado nas décadas de 60 e 70. Conforme nos diz Sasaki (1998: 8), “A prática da integração, principalmente nos anos sessenta e setenta, baseou-se no modelo médico da deficiência, segundo o qual tínhamos que modificar (habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência para torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental)”.

Retornando aos dados coletados na pesquisa, quando o professor e o aluno utilizam a expressão “integrar”, aparentemente estão propondo unir disciplinas, pensamentos e ações nos espaços pedagógicos do Curso. Estas tentativas, a nosso ver, não dão conta de produzir o trabalho coletivo porque, ao mes-

mo tempo em que podem ser integradas, podem desintegrar-se sem alteração da ordem posta. O trabalho coletivo, ao contrário disso, é processual, complexo na sua implementação, porque demanda a aprendizagem da convivência entre as partes, entre as diferenças individuais e o desejo e a responsabilidade de superar as contradições presentes nas relações sociais.

Podemos dizer, portanto, que trabalho coletivo e trabalho integrado não são sinônimos, mas cumprem uma função articuladora entre a parte e o todo, uma vez que buscam, na reunião dos sujeitos, realizar objetivos presentes nos Projetos dos Cursos.

Na análise do Projeto Pedagógico do Curso 3, nenhum dado sobre a expectativa de trabalho coletivo foi encontrado, contudo, nos deparamos com a experiência de poder vivê-la durante a pesquisa, a qual, exporemos, a seguir. Este destaque que fazemos busca iluminar as formas de leitura dos projetos pedagógicos, lembrando-nos da necessária complementariedade forma/conteúdo; discurso/ação. Tanto podemos nos deparar com discursos pedagógicos que não se concretizam; como com práticas pedagógicas que transcendem o texto formal que expressa de que Projeto Político Pedagógico se está falando, dando-lhe concretude a partir da forma com que de modo singular o interpretam e o encarnam.

3. AMPLIANDO AS LENTES: UM EXERCÍCIO REAL E UMA TENTATIVA DO TRABALHO COLETIVO

Os alunos do Curso 3 foram levados, em data combinada para avaliação do semestre, a assumirem a coordenação das atividades de sala de aula e o poder de avaliar⁴. Assim, orientados por regras e acordos firmados no início do curso da disciplina Didática, os alunos tinham a chance de olhar criticamente, de forma ética e séria, para a experiência vivida, observando: os conteúdos propostos e desenvolvidos; a atuação técnico-metodológica e a influência ético-política do Professor sobre os conteúdos; a avaliação de si mesmos e a participação dos colegas nos subgrupo.

⁴ Conforme nossos registros em Diário de Campo e, para um melhor entendimento da realidade vivida na pesquisa, estaremos mesclando esta parte do texto, com fragmentos de uma experiência de construção do trabalho coletivo em sala de aula.

(...) Os alunos, a partir do convite de uma colega, se reúnem em círculo. Um outro lembra da necessidade de escolher alguém para secretariar o encontro, abrindo novamente o convite. Uma aluna se

prontifica. Como não houve mais inscritos, ela segue em direção ao quadro para anotar as idéias. O grupo não consegue estabelecer um consenso sobre a forma de discussão e parece meio perdido. Enquanto todos estão a falar ao mesmo tempo sobre os itens apresentados, um aluno se levanta e diz:

“- Gente, o grupo está a fazer justamente o que o professor quer, ou seja, ver a confusão que se estabelece quando se atribui o poder a um grupo que não está organizado em coletivo!”

A fala do colega faz o grupo silenciar e pensar sobre o que acabaram de ouvir. A jovem que anotava no quadro as idéias, apresenta uma proposta:

- *“Acho que chegou a hora de a gente parar de apresentar itens e começar a agrupar. Penso que se alguém quiser falar, deve se inscrever”.*

A “destituição” do poder do professor e a transferência do mesmo para o grupo de alunos permitia-lhes decidir pela organização dos itens a serem avaliados e a forma de atribuição de “notas”, questões que geraram polêmica, exigência de negociação, controle dos excessos de ruídos, da ordem das falas e controle dos alunos pelos alunos na exaltação dos ânimos e pela exigência do bom senso.

(...) Várias propostas são colocadas para decidir o critério relacionado à questão do tempo, por fim, ficou estabelecido que cada um teria dois minutos para defender sua idéia e, quando o grupo não concordasse, apenas uma pessoa poderia fazer uso da palavra. Caso a pessoa economizasse o seu tempo, um outro colega poderia utilizá-lo. Assim o agrupamento começou a ser ordenado:

Sobre a questão da militância política, uma aluna diz:

- *“O Professor está politizando a gente, instrumentalizando-nos. Eu estou emocionada de ser a gente desta plenária! Nesta disciplina foi possível verificar a distância que existe entre o que se aprende em sala de aula com a realidade. Foi possível aprender muita coisa por meio da observação, das colocações em classe e da verificação na prática).*

A respeito do trabalho proposto pelo Professor: (leituras dos clássicos, seminários, ida a campo, produção de resenha). O argumento apresentado foi o seguinte:

“- O Professor está conseguindo o que queria com esse nosso encontro. Estamos discutindo tudo o que foi trabalhado, ou seja, agora eu vejo o quanto foi bom termos feitos as leituras. Com relação a ida ao campo, independente do Professor não ter tido tempo de cobrar da gente um retorno, foi importantíssimo o contato com a realidade”.

Pode-se dizer que foi uma aprendizagem ocorrida no conflito que, a nosso ver, não se deu somente nesta oportunidade de experimentar o trabalho coletivo, mas no conjunto de práticas desenvolvidas ao longo do semestre, consubstanciando-se uma nova experiência no entrelaçamento da teoria e da prática. Tampouco podemos afirmar que o mesmo tenha se realizado de fato, como nos lembra Pistrak (1981), o trabalho coletivo exige uma completa interação dos sujeitos entre si e as atividades que lhes forem destinadas mediante a responsabilidade e participação de todos.

A aula observada pode ser entendida como o resultado de um trabalho produzido no movimento de formação dos sujeitos com vistas à obtenção do trabalho coletivo, bem como no movimento de embates entre a realidade do grupo e o currículo oficial. Podemos dizer que as expectativas de *ensino* do professor, as expectativas de *aprendizagem* dos alunos e as circunstâncias vividas (o tempo, as dificuldades individuais e do grupo, a presença do inusitado, uma greve de professores, entre outras), de certa forma, impediram a completude do processo. Contudo, foi possível observar professor e alunos desempenhando os seus papéis num clima mediado pela comunicação e autonomia.

(...) - *“No meu ponto de vista, a greve foi uma questão de contexto. (...) Além do mais, quem quis e pôde, aproveitou o tempo para estudar. Eu penso que ela não deve ser incluída como critério” (...)*

Sobre a atribuição de nota, o grupo não consegue chegar a um consenso, até que uma das alunas que debatiam a questão coloca:

- *“Estamos andando em círculo. (...) Devemos recusar a nota. Ela vai contra tudo o que a gente aprendeu com o professor em sala de aula e nas leituras. Creio que devemos fazer um texto coletivo e colocar o que pensamos sobre a avaliação e sobre a questão da nota.”*

A classe, em silêncio, concorda. São colocadas no quadro, as seguintes propostas:

1. - Dar nota 10 para todos; 2.- Atribuição de nota de forma individual; 3. - Deixar livre o Professor para a atribuição de notas desde que as mesmas estejam dentro dos números que aprovam os alunos/ produção do texto coletivo e, por último, 4. - cada um deve fazer a sua auto-avaliação.

A questão da abstenção é debatida agora. Alguns alunos não querem fazer a auto-avaliação. A aluna que havia colocado a proposta da construção do texto coletivo brada:

- “Gente, o que está em jogo nesse momento não é trabalho individual e sim o trabalho coletivo. Conseguimos fazer algo maravilhoso. Nos colocamos, ouvimos uns aos outros ...

O grupo ouve com atenção. A moça que estava a secretariar os trabalhos propõe votação para finalizar o debate. Os participantes concordam e, em unanimidade, decidem pelo item 3. As pessoas se articulam para um novo encontro, marcado para manhã do dia seguinte. Após isso, fica decidido em plenária que o texto seria socializado e, se aprovado pelo grande grupo, encaminhado ao Professor. (Caderno de Campo C/3 – 12/08/04)

O momento vivido retrata os movimentos embrionários do trabalho coletivo e nos leva a constatar o quanto é difícil o seu aprendizado na estrutura social na qual estamos inseridos. Compreendemos que tomar decisões coletivas é de fundamental importância, mas profundamente difícil e, conforme nos ensina Pistrak (1981), o trabalho, entendido como atividade socialmente útil, tem a capacidade de determinar as relações sociais dos seres humanos. Nesta perspectiva, podemos crer que é possível pensar novas formas de relacionamento a partir das relações que se estabelecem no interior da escola. É possível pensar na auto-organização dos sujeitos para a construção de uma outra realidade e de uma outra escola diferente da atual.

Na experiência vivida, podemos dizer que, entre o entendimento sobre os critérios para o desenvolvimento do trabalho e para a tomada de decisão pelos alunos do Curso 3, durante um debate de 5 horas e meia de duração, quando foi necessário “decidir”, percebeu-se o quanto sério e ético era o processo de avaliação, em especial, o processo de aprendizagem dos sentidos da avaliação. Votar individualmente ou em grupo é tarefa complexa, quando se está se desenvolvendo o processo de auto-consciência e de consciência de grupo sobre avaliar e auto-avaliar-se. Estabelecer, em grupo, regras, critérios de avaliação e de decisão faz parte de uma aprendizagem lenta e dolorosa.

Acreditamos que, nos limites de um semestre e na observação de uma disciplina apenas, não seja possível obter informações suficientes para garantir que o grupo estava maduro para realizar a avaliação crítica. No entanto, após convivermos com os sujeitos neste clima de aprendizagem, hoje podemos afirmar que as tentativas foram surpreendentes. Diante das manifestações de idéias, alterações na voz, apelo de atenção sobre o espaço da discussão e sobre o volume dos ruídos, indignação

sobre os entraves e dificuldades que os impediram de avançar e, ainda, a polêmica sobre as notas, concluímos que estes são embates comuns num coletivo em construção.

Em meio a pontos divergentes, contraditórios, dispersão e tudo o que é comum num coletivo ainda desorganizado e ainda por se compreender no processo, podemos dizer que o grupo ficou exausto pelo longo tempo de discussão, mas não esgotado. Mesmo na desordem, chegou-se a uma posição sobre a proposta do professor, qual seja, a de que é possível pensar outra forma de trabalho e de construção do conhecimento na escola. Pode-se afirmar que esse acontecimento possibilitou que os alunos compreendessem que o objetivo da disciplina estava sendo atingido. A aprendizagem da autonomia, das formas de participação política, da civilidade e do complexo, que representa o coletivo, passava a ser teoria na prática.

4. TRABALHO COLETIVO: UMA APRENDIZAGEM POSSÍVEL

A análise do processo de formação de professores, a leitura sobre as relações entre os sujeitos e a verificação da implementação dos projetos políticos pedagógicos na realidade prática da escola, nos encaminharam para uma constatação: nem sempre o que está dito no projeto ocorre de fato, tampouco a omissão daquilo que não está dito deixa de ocorrer. Daí a idéia de que o projeto é construção permanente e, neste processo, são importantes a experiência e a participação dos sujeitos. Pudemos constatar que a realidade múltipla da sala de aula, dada a sua natureza de espaço complexo de comunicação humana, tem muito a ensinar e a contribuir com a composição dos projetos de ensino, dos projetos pedagógicos e institucionais.

Embora tenhamos vivenciado a observação de um trabalho, cujo objetivo estava em possibilitar a aprendizagem do trabalho coletivo entre alunos no curso, como salientamos anteriormente, não encontramos no Projeto Pedagógico referências a respeito da expectativa de formação docente a partir do trabalho coletivo. Contudo, nas falas dos professores, alguns depoimentos reveladores desta categoria foram selecionados: *"- O trabalho pedagógico em sala de aula orienta-se pela participação, assim, depois de um balanço prévio sobre experiências anteriores é definida uma pauta (plano de disciplina) comum, discutida e aprovada através de consensos possíveis. Da mesma forma são definidas as estratégias de participação e de avaliação, com a possibilidade*

sempre aberta de alterá-las durante o percurso quando as conjunturas institucionais assim exigem. (greves, eventos, atividades de ensino e pesquisa não programadas)". (Prof. a/C3)

Na mesma linha de compreensão do trabalho coletivo, um segundo depoimento ressalta: *"É um processo que vai ganhando corpo na medida em que o projeto pedagógico é discutido e debatido entre os pares. Todo trabalho aqui desenvolvido é pensado, desenvolvido e avaliado com a participação coletiva dos sujeitos". (Prof. c/C3)* Além dos relatos mencionados, dois outros se destacam, um por indicar direção oposta aos dois depoimentos anteriores. *"Trabalho coletivo! Isto aqui não existe. Cada um faz o que bem quer e o que rege o curso é a liberdade de cátedra."* (Prof.b/C3); e, o outro, por expressar o que o professor pensa ser necessário para que o trabalho coletivo possa, de fato, acontecer: *"[...] é preciso que o Projeto Pedagógico seja amplamente debatido, assumido coletivamente e que haja o maior grau possível de articulação entre os docentes."* (Prof. e/C3)

No estudo sobre o Trabalho Coletivo, a partir das respostas dos alunos, é relevante a análise de dois depoimentos. O primeiro pela crença na hierarquia: *"[...] Primeiro, eu acredito em hierarquia. Deve existir o poder do diretor, do coordenador, não abusando deste poder, mas instituindo alguns parâmetros que devem ser seguidos e que podem e devem ser decididos coletivamente. Uma proposta, um plano, um projeto, mas que deve ser seguido por todos"* (Aluno a/C3). O segundo, pela ênfase na organização democrático-participativa na escola: *"[...] Eu penso que deve ser uma organização participativa de todos os que estão envolvidos numa linha democrático-participativa, desde alunos, funcionários, comunidade circundante, professores e diretores".* (Aluno c/C3)

Importante dizer que os alunos, ao abordarem o conceito de 'trabalho coletivo', o fazem de forma distinta. Retomando o primeiro depoimento, o aluno apresenta a questão do poder do diretor e do coordenador, enfatizando o dever-ser: *"deve existir", "que deve instituir alguns parâmetros"; "que devem ser seguidos"* e que *"podem e devem ser decididos coletivamente"*. Uma ótica bastante distanciada da abordagem apresentada pelo professor de Didática do Curso 3, em sala de aula que, desde o princípio da disciplina no semestre, propôs aos alunos, a redistribuição do poder que carregava consigo para o estabelecimento do coletivo pela turma.

Pensando que o trabalho coletivo é condição para o exercício democrático nos grupos sociais, o objetivo de sua efetividade, por si só, torna o movimento de pensar e construir um projeto

pedagógico mais próximo da realidade e da utopia. Boff (1991:50) sobre isso diz: “As utopias não são mecanismos de fuga fácil das contradições presentes. Elas pertencem à própria realidade do homem que é um ser que continuamente projeta, desenha o futuro, vive de promessas e se alimenta de esperanças. São as utopias que impedem o absurdo de tomar conta da história”.

Na observação do tempo escolar já sinalizado em tópico anterior, bem como na estrutura atual da escola, o trabalho coletivo encontra entraves para se realizar, porque, como já dissemos, exige outras aprendizagens, como a da cidadania, a do diálogo e a da democracia. Como estas aprendizagens parecem ser incompatíveis com os tempos e os espaços escolares, os sujeitos educativos vão seguindo, ora guiados pelo desejo de uma escola que promova a emancipação do ser humano e superação da realidade, implícitos teoricamente nos Projetos Pedagógicos, ora pelo desânimo causado pela constatação dos limites do real, que os impedem de materializar este desejo na prática, de ousar no enfrentamento desta realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS? NEM TANTO, NEM TANTO...

De acordo com a experiência vivida, tivemos a chance de verificar tanto nos Projetos Pedagógicos quanto nas falas dos sujeitos, o objetivo de realizar o trabalho coletivo, assim como constatar, na observação da realidade, que o sentido de trabalho coletivo se mistura e se confunde com o sentido de trabalho integrado. Uma constatação interessante, porque é visível a intenção do fazer coletivo numa perspectiva de justaposição. Esse processo nos levou às seguintes conclusões:

- na estrutura atual da escola, o trabalho coletivo encontra espaço ainda no campo do desejo, portanto consta da teoria e configuração do Projeto Pedagógico;
- o conceito de trabalho integrado corresponde melhor ao modelo atual de escola, uma vez que os sujeitos, no desenvolvimento das disciplinas e de outros trabalhos, não encontram condições físicas e instrumentais para trabalhar de forma interdisciplinar e coletiva;
- a realização do trabalho coletivo implica um outro entendimento de poder. Porque, nessa forma de trabalho, não há lugar para a dominação, a sujeição do outro e, tampouco, para a arbitrariedade e ausência de ética.

Nesta perspectiva, percebemos que nos Cursos pesquisados, está presente o desejo do trabalho coletivo e que este, mesmo

quando não se encontra explicitado no Projeto Pedagógico, pode emergir nas opções dos sujeitos e nas tentativas de ações que contrariam os objetivos reais da escola atual. Vale dizer que, no subterfúneo dos Cursos, existe um movimento contrário produzido pelos sujeitos que, mesmo sob as limitações de toda ordem, transgridem a lei, o estabelecido e, mesmo confundindo os termos coletivo com integração, podem estar almejando a inclusão das minorias, a participação do outro num outro entendimento de Organização do Trabalho Pedagógico. A nosso ver, há um movimento tímido, mas que transporta o germe do desejo do trabalho coletivo, mesmo que de forma equivocada ou insuficiente.

Para que se entenda a escola sob a perspectiva do coletivo, que se traduz na comunhão de existências, de utopias e responsabilidades, entendemos que é preciso, antes, desenvolver e aperfeiçoar as competências que já são inerentes ao sujeito humano, em especial, a competência presente na sua vocação ontológica para ser mais. (FREIRE, 1997). Neste sentido, a prática docente não pode se dar desvinculada das dimensões ético-técnica e política, o que implica retomar a discussão sobre o poder na escola, no compromisso dos educadores com a construção de uma sociedade justa e aberta à democracia, na qual, como assinala Rios (2001), saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e na organização de relações de solidariedade e não de dominação entre os homens.

A reflexão sobre a questão do trabalho coletivo na educação exige uma nova compreensão do conceito de poder, o que implica enfrentar os desafios que envolvem a relação saber e poder. Implica rever as competências daqueles que educam. Sobre isso, a leitura da realidade da pesquisa nos informa que alguns saltos são necessários, ou seja, é preciso passar da habilidade da transmissão de conteúdos, para a competência da comunicação dialógica; do uso da técnica pela técnica, para a competência do aprender a ensinar e do descobrir como se aprende; do individualismo próprio do nosso tempo, para a competência do viver juntos. Entre outras passagens necessárias para o crescimento coletivo, é preciso aprender a competência de compreender que é na diversidade que residem as chances de evolução do conhecimento e do crescimento humano. O verbo aprender, nesta perspectiva, torna-se mais edificante. Com isso, talvez seja possível dar alguns passos e pensar na inclusão e na construção de uma escola coletiva, na perspectiva de uma educação humanizadora.

Uma escola, como nos ensina Pistrak (1981), com abertura à mudança. Não uma mudança qualquer, mas, sim, uma mudan-

ça que envolva o repensar de suas práticas e de sua estrutura de organização e de funcionamento. Que almeje a própria superação e que seja coerente com os objetivos de formação para a cidadania. Nesta perspectiva, a auto-organização propiciada pela aprendizagem do trabalho coletivo é um fundamental instrumento para a formação da consciência reflexiva, crítica e criativa dos alunos, logo, a possibilidade de uma outra realidade em educação.

REFERÊNCIAS

- BOFF, Leonardo. **Seleção de Textos Militantes**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Luz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas**. Campinas: Moderna, 2004.
- MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar – experiência do trabalho pedagógico**. Moscovo: Progresso, 1986.
- MORAIS, R. Homem Transcendência e Valores. In Revista **Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 3, n. 26, 1996
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola e do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Ética e Competência**. 14^a. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **A Educação Obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SASSAKI, R. K. Construindo uma sociedade para todos. In **Revista Integração**. Nº 20, Ano 8: 8-10, 1998.
- SILVA, M. M. **A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do curso de Pedagogia**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

Artigo Recebido em: 26/07/06
Aprovado em: 25/09/06