

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DESAFIOS À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO

Paulo Gomes Lima (Universidade Federal da Grande Dourados. Brasil)*
paulogl.lima@gmail.com

Recibido: 28/06/2011 Aceptado: 26/10/2011

Resumo

A ênfase nos desafios da organização do trabalho pedagógico coletivo vai buscar na dimensão da vida social os seus fundamentos, pois por sua natureza o homem é um ser essencialmente social e solicita trocas no seu processo de construção do conhecimento, naturalmente que ele (o homem) não se reduz a uma única dimensão, no entanto, para efeitos deste trabalho estaremos privilegiando esta discussão. Conseqüentemente, não se trata somente de uma aprendizagem do viver juntos, como propõe Delors, mas uma rememoração da natureza humana: a aprendizagem pela convivência, relativizada pela ênfase individualista de uma sociedade capitalista que privilegia o consumismo, o status social, o poder centralizado como diretrizes centrais e valorativas da vida do homem; é neste sentido que o ter sobrepõe-se ao ser em detrimento das interações e das descobertas do homem na luta pela justiça social. A partir de momento histórico este movimento na formação e trabalho docente é caracterizado? E para além desta realidade nos dias atuais, como recuperar ou mesmo reapropriar-se do aprender a viver junto por meio da ação-reflexão-ação, como instrumento de conscientização docente? Tais indagações configuram-se como elementos norteadores deste trabalho num exercício de estudo exploratório.

* Professor do quadro permanente do Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Membro do grupo de Pesquisa FAED/CNPQ Estado, Política e Gestão da Educação. Pós-doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP). Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) – FCLAR/UNESP-SP e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001).

Palavras chave

Ação-Reflexão-Ação – Formação Continuada de Professores – Trabalho Coletivo.

ACCIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES: DESAFÍOS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO COLECTIVO

Resumen

El énfasis en los desafíos de la organización del trabajo pedagógico colectivo obtiene en las dimensiones de la vida social las razones, porque por su naturaleza el hombre es un ser esencialmente social e solicita cambios en su proceso de construcción del conocimiento, este trabajo será involucrado en esta dirección. En consecuencia, no es sólo un aprender a vivir juntos, como propone Delors, pero un recuerdo de la naturaleza humana: aprendizaje por la convivencia, el énfasis individualista de una sociedad capitalista que coloca el consumismo, condición social, centralizadas como directrices y presupuestos evaluativos de la vida del hombre. En este sentido que se superpone a ir en detrimento de las interacciones y descubrimientos del hombre en la lucha por la justicia social. ¿Este movimiento en formación y enseñanza de trabajo aparece en que momento histórico? ¿Y más allá de esta realidad en el día de hoy, cómo recuperar o incluso reapropiar de aprender a vivir juntos a través de la acción-reflexión-acción, como un instrumento de enseñanza de la conciencia? Esas misiones se convierten en elementos rectores de esta obra en un ejercicio de estudio exploratorio.

Palabras clave

Acción-Reflexión-Acción – Formación Continua de los Profesores – Trabajo Colectivo.

ACTION-REFLECTION-ACTION IN THE PROCESS OF CONTINUING TRAINING OF TEACHERS: CHALLENGES TO THE ORGANIZATION OF COLLECTIVE WORK

Abstract

The emphasis on the challenges of the Organization of collective pedagogical work will fetch in dimensions of social life the reasons, because by its nature man is a social and asks to be essentially trade in their process of construction of knowledge, of course that he (the man) cannot be reduced to a single dimension, however, for the purpose of this work we will be focusing on this discussion. Consequently, it is not only a learning to live together, as proposed by Delors, but a recollection of human nature: learning by coexistence, given by the individualist emphasis of a capitalist society which places consumerism, social status, centralized power stations as guidelines and evaluative presuppositions of man's life; It is in this sense have overlaps to be to the detriment of the interactions and man's discoveries in the fight for social justice. From historic moment this movement in training and teaching work is featured? And beyond this reality in the present day, how to recover or even take possession of learning to

live together through action-reflection-action, as an instrument of teaching awareness? Such quests become guiding elements of this work in an exploratory study exercise.

Keywords

Action-Reflection-Action – Continued training of Teachers – Collective Work.

Introdução

Historicamente a formação do professor está relacionada às organizações de vida humana, contemplando o seu *modus operandi* e seu *modus vivendi*. Dito de outra forma, a sociedade vai tecendo o perfil de professor conforme o seu ideário. Isto quer dizer que a educação não possui uma neutralidade implícita que talvez poderia ser justificada pelo sentido amplo de suas manifestações, mas é objeto de ideologia em sentido restrito, ocultando interesses não desvelados aos grupos sociais dominados. Para Aranha (2001, p.30) a ideologia no sentido restrito tem a função de alienação, isto é o seu sentido é contraditório. Oculta as diferenças de classe, apresentando uma fase de normalidade e de naturalidade, quando no bojo de suas intenções estão os interesses de determinada classe social. Desta forma conclui que a

(...) função da ideologia é, pois ocultar as diferenças de classe, facilitando a continuidade da dominação de uma classe sobre outra. A ideologia assegura a coesão entre os homens e a aceitação sem críticas das tarefas mais penosas e pouco recompensadoras, em nome da 'vontade de Deus', do 'dever moral' ou simplesmente como decorrente da 'ordem natural das coisas'.

Portanto, para entender a formação do professor e o próprio sentido do trabalho coletivo ou não, faz-se necessário recorrer historicamente ao processo de desenvolvimento da divisão social do trabalho e a criação da instituição escolar formal, como passaremos a enfocar em seguida.

Divisão social do trabalho, educação e solicitações de perfis de professores: elementos para a compreensão da escola no Brasil

Ponce (2000, p.17-25) acentua que a educação nas comunidades primitivas não carecia necessariamente de professores, uma vez que, as comunidades estavam organizadas em torno do interesse coletivo e, portanto neste tipo de comunidade tribal a educação se fazia para a vida e pela vida. Em outras palavras a responsabilidade no processo de educação informal era de todos. Mas este tipo de diretriz seria modificado, tendo em vista a precariedade do desenvolvimento dos instrumentos de trabalho para a produção de subsistência. A totalidade da educação não estava circunscrita a nenhuma instituição formalizada, mas realizava-se de modo espontâneo e integral.

Espontâneo pela ausência de instituições destinadas à educação e integral no sentido de que cada membro da tribo incorporava os elementos necessários para sua vida social em comum.

Este modo de organização ruiria com o aparecimento das classes sociais, motivado pela divisão social do trabalho e a conseqüente substituição da propriedade comum pela propriedade privada.

A divisão social do trabalho surge como uma busca de maior produtividade de bens de subsistência para a comunidade tribal, entretanto, os rústicos instrumentos de trabalho não eram capazes de acompanhar a dinâmica da produção comparada ao crescimento demográfico. Isto solicita da comunidade primitiva inicialmente uma divisão de trabalho baseada em tarefas, levando em conta sexo e idade. Este foi um dos primeiros passos de abafamento do interesse coletivo, pois as mulheres, as crianças e os velhos que participavam ativamente dos processos deliberativos da tribo, neste momento, seriam responsáveis por funções específicas limitando sua atuação no âmbito doméstico. Mas não se tratava ainda de uma divisão social do trabalho propriamente dita, pois embora esta divisão determinasse funções específicas, não era suficiente para sanar as necessidades de produção da tribo e todos ainda ocupavam o mesmo posicionamento social. Havia que se produzir mais e com excedente de produção.

Esta nova forma de produção determinaria um novo ideal pedagógico e uma nova concepção de mundo, afastada daquela espontânea e integral. À medida que os homens desta comunidade desenvolviam os seus instrumentos de trabalho e ampliavam a sua produção, surgiam novos interesses da própria tribo em que a abundância balizada pelas transformações da técnica aumentasse a produção e o excedente da comunidade. Para isto a própria tribo designou uns para executores (mão de obra braçal), e uns para administradores – que inicialmente também deveriam trabalhar na produção de forma braçal, mas em nome de maior racionalidade técnica do trabalho, foram determinados com a função específica de pensar a produção (força não material do trabalho). Com este poder investido, a classe dos administradores aflui para si os privilégios de liderança da tribo centrando o poder em suas mãos e circunscrevendo a propriedade que era comum, em propriedade privada. Desta forma ocorre a divisão social das classes e o aparecimento da propriedade privada, a este respeito Aranha (2000, p.28) lembra que:

As transformações técnicas e o aparecimento das cidades em decorrência da produção excedente e da comercialização alteram as relações entre os homens. As principais mudanças são: na organização social homogênea, na qual antes havia indivisão, surgem hierarquias por causa de privilégios de classes; aparecem formas de servidão e escravismo; as terras de uso comum passam a ser administradas pelo o Estado, instituição criada para legitimar o novo regime de propriedade; a mulher que na tribo desempenhava um

importante papel social, fica restrita ao lar, submetida a rigoroso controle da fidelidade, a fim de se garantir a herança apenas para os filhos legítimos.

A partir daí a educação torna-se privilégio apenas de uma classe social. Os educadores nascem de uma forma não espontânea para corroborar com este novo tipo de organização social, pois para o novo arranjo social era necessário se fazer legitimar a educação centrada na meritocracia. Desta forma, o papel do professor é orientado pela produção histórica das desigualdades sociais. Mas neste movimento de poder, existirão vozes que não compactuarão com este “forjado destino” que nada mais representa do que o exercício do poder opressor sobre as classes oprimidas, presente desde a antiguidade até a idade medieval. Tais vozes começam a ter papel decisivo a partir da revolução científica entre os séculos XV e XVI.

Neste período a sociedade requer uma nova forma de organização social, mobilizada pela ascensão da classe burguesa que necessitava de uma escola que respondesse aos seus interesses característicos. Vale lembrar que a sociedade neste período, começa a sofrer gradual, mas significativas modificações nas artes, na política, na economia e conseqüentemente na educação. (Durkheim, 1995, p.4).

O pensamento reformista terá grande importância nessa empreitada apregoando uma educação universal, mas ainda restrita aos interesses do espírito do capitalismo, uma vez que há ênfase apenas sobre os rudimentos do ler e escrever para os pobres e um ensino mais elaborado para a elite. O papel do professor é apenas o de depositário do conhecimento humano e de transmissor do mesmo. Os séculos passam. Chegamos ao século XVII, muitas mudanças estão ocorrendo no campo conceitual e grandes pensadores trazem diversas contribuições para a área educacional, como Descartes, Locke, Hume, Comênio. Mas o ideário subjacente às suas idéias continua a focar ainda os interesses do emergente liberalismo, com sua doutrina do consentimento e democracia, mas de forma velada e lacunar, isto é, por razões de concepções de mundo os discurso eram centrados apenas em aspectos mais metodológicos e idealistas do que sociais (Gadotti, 1998, p.78-80).

No século XVIII, conhecido como “O século das luzes”, Aranha (2000, p.120) quatro momentos importantes que inferem na forma de se pensar a educação, a partir do ideário liberal:

1. **Na economia:** o liberalismo representa as aspirações da burguesia desejosa de gerenciar seus negócios, sem a intervenção do Estado mercantilista. (...) A expressão ‘Laissez faire, laissez passer, lê monde va de lui même’(Deixe fazer, deixe passar, o mundo caminha por si mesmo), configura o pensamento liberal não-intervencionista.
2. **Na política:** as idéias liberais se opõem ao absolutismo. São elaboradas as teorias contratualistas, segundo as quais a legitimidade do poder resulta do pacto entre indivíduos.(...) Rousseau retoma esta discussão do contrato

social numa perspectiva mais democrática (...) [Mas] Como Locke, critica o absolutismo e elabora os fundamentos da doutrina liberal. Para ele, o homem em estado de natureza é bom, mas se corrompe na sociedade, que destrói sua liberdade. (...) Considera então a possibilidade de um contrato social verdadeiro e legítimo, que reúna o povo numa só vontade, resultante do consentimento de todas as pessoas (Colchetes e parênteses nossos).

3. **Na moral:** também se buscam formas laicas que permitam a naturalização do comportamento humano. No livro *Emílio*, Rousseau propõe uma pedagogia baseada no retorno à natureza, à espontaneidade do sentimento, a fim de evitar os preconceitos que corrompem a vida moral. Ao mesmo tempo, Diderot e Helvetius recuperam a importância das paixões como vivificadoras do mundo moral.
4. **Na religião:** o deísmo é uma espécie de uma 'religião natural' em que não haveria lugar para os dogmas e fanatismos. Os filósofos deístas não aceitam a revelação divina nem rituais do culto, já que Deus é apenas o Primeiro Motor, o Criador do Universo, o Supremo Relojoeiro.

Embora haja uma abertura maior em torno do campo educacional se comparada aos séculos anteriores, a educação no século XVIII continuará com a índole dualista, legitimando uma escola específica para a classe dominante (com saberes elaborados em todos os níveis) e uma escola elementar para a classe dominada (deficiente e limitada). Ora, nesse contexto o professor está, de forma geral, focalizado ainda como elemento de reprodução de verdades outorgadas. Dito de outra forma, cabe ao professor a transmissão de conhecimentos e a ratificação da cosmovisão historicamente construída.

O século XIX é marcado pelo pensamento pedagógico positivista, em que a educação deveria ser entendida como

(...) a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine. (Durkheim *apud* Gadotti, 1998, p. 115).

Está implícita nesta citação à idéia do papel de professor, caracterizado também como transmissor de conhecimentos, como o centro do processo; sem o qual o processo de educação formal seria inviável. Tal perspectiva reduz os conflitos sociais como desajustes sociais que devem ser controlados, mas não necessariamente debatidos. Tem um caráter reducionista tratando o mundo e suas relações como objetos mensuráveis.

Para o idealismo do século XIX a educação é entendida como a idéia de longo e dramático processo em que o homem se torna homem quando se afirma como sujeito. Assim a idéia de – vir- a ser caracteriza a razão da dialética

idealista de Hegel. Dito de outra forma o mundo existente é resultado da forma como o elaboramos. Aranha (2000, p.141). Embora valorize sobremaneira a educação a partir da concepção histórica, Hegel é da opinião de que as idéias criam os grandes movimentos, elaboram organizações e permitem a intervenção social no mundo em conflito. Contrários a essa idéia Marx e Engels propõem a dialética do real baseada no materialismo histórico no qual consideram a história e as idéias como determinação das condições materiais da existência humana, cabendo aos seus representantes orgânicos atuarem de forma recorrente na busca de soluções para as relações de opressão.

As idéias socialistas adentram o século XX, ganhando espaço de denuncia e crítica de uma educação historicamente arcaica e reprodutivista. Levam em consideração as condições reais de vida do homem como sujeito que mobiliza a história e mobiliza-se com a história. O papel do professor neste contexto é o de agente transformador, não conformista e que entende a educação como objeto que deve ser entendido como manifestação e intervenção do homem em sua própria realidade, sem aceitar as fórmulas coercitivas do poder. A partir do século XIX surgem tendências que adentram o século XX como formas revolucionárias de contestação da escola tradicional, dentre elas destacamos: a escola nova cujo foco era “aprender a aprender”. O aluno, não mais o professor, é o centro do processo e o professor é o facilitador da aprendizagem. Dá-se ênfase ao processo de descoberta do conhecimento em que o aluno deve aprender “fazer fazendo”. Outra tendência é a tecnicista, tendo como base o modelo empresarial em que as tarefas são divididas entre diversos técnicos de ensino responsáveis pelo planejamento racional do trabalho educacional, esta tendência é característica da década de 60 do século XX ganhando ênfase no Brasil a partir de 1964, o professor adquire papel de executor de tarefas elaboradas por especialistas em função da fragmentação do saber.

Vale destacar que, como crítica denunciativa de uma educação alienadora centrada no ensino tradicional, surgiram outras tendências e teorias que propunham uma reorientação para a educação, neste sentido com teor revolucionário, como por exemplo: Teorias antiautoritárias, teorias crítico-reprodutivistas, teorias anarquistas, teorias construtivistas e teorias progressistas. Estas perspectivas procuraram no século XX centralizar o processo educativo como ação não meramente unilateral, mas como um objeto determinado pelas condições materiais de existência, necessitando do professor uma postura mais consciente e interventiva no contexto de sua realidade completa, primando pela aprendizagem do coletivo, da ação-reflexão-ação por meio do (re) aprender a viver juntos, ou aprender juntos simplesmente, com a conscientização histórica de que as transformações e mudanças dependem de todos e de cada um.

Hoje, em pleno século XXI a escola como uma instituição social é um elemento de debate recorrente entre todos os setores sociais. Muitas são as

tendências que situam historicamente o professor como apenas um agente neutro, que simplesmente deve desenvolver o seu trabalho de transmissão cultural sem maiores encadeamentos, por outro lado nas condições em que a história humana se processa é ilegítimo e alienante tal concepção como em maior ou menor grau propõe o relatório de Jacques Delors (2001), portanto, no espaço de contrução do trabalho coletivo as propostas de espontaneísmos e solidarismos sistêmicos devem ser questionadas. A ação-reflexão-ação no espaço coletivo como exercício de formação continuada de professores não é um processo natural, mas de construção e de autoprodução dos atores sociais que conseguem fazer a leituras das contradições e ideologias e que, como afirma Gramsci, atuam como multiplicadores ou intelectuais orgânicos na promoção do desencastelamento das intenções e ações. Neste sentido existem muitos desafios no espaço escolar, um deles que passaremos a desdobrar reside no na dimensão da convivência no cotidiano escolar.

Os desafios da convivência no desenho do cotidiano escolar

Como observado anteriormente a escola tem acompanhado o movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e o que é pior, muitas vezes reproduzindo-as em seu próprio seio, por meio de uma educação formal distanciada da crítica da própria sociedade, da crítica da conscientização da ideologia em sentido restrito, da crítica da inculcação de determinismos, que embora não naturais e não legítimos, são assumidos como comuns e convenientes, norteando a vida escolar e controlando o seu desdobramento. O controle da escola como aparelho ideológico, assim como o de qualquer outra instituição, centraliza na fragmentação da organização dos atores sociais a sua grande força, ora ratificando o ideário hegemônico a ser privilegiado, ora evidenciando a culpabilidade de grupos ou pessoas pelo andamento das condições desfavoráveis da infra-estrutura de um país. É o caso da educação nacional, por exemplo, quando são constatados índices baixíssimos de rendimento escolar, os professores são os primeiros lembrados, os primeiros responsáveis, como se coubesse em sua dimensão restrita a amplitude do fenômeno educacional, que, sobretudo é um fenômeno social. Outro campo co-responsabilizado pelo andamento do fracasso escolar é a formação de educadores, portando, à universidade também é delegada o encargo do encadeamento citado: o professor não ensina bem porque foi mal formado e, se foi mal formado é porque os cursos de formação de professores carecem ser reformulados, inclusive por reestruturação curricular, logo o ensino superior não tem cumprido o seu papel e os alunos da educação básica externam uma devolutiva deficitária.

A lógica responsiva acima está dessituada neste encadeamento, não no sentido de isentar a necessidade de aperfeiçoamento ou aprofundamento das temáticas formadoras ou curriculares, mas no sentido da crítica linear, que não promove pistas para a reversão do quadro educacional vivenciado

historicamente, mas que reduz as respostas por medidas deterministas e hierárquicas, que velam ainda mais a realidade da escola. Neste processo o educador, como ator social precisa se posicionar, precisa entender que, como intelectual orgânico deve percorrer outras leituras para, mais do que explicar a situação, deve exercer o seu papel social de diferenciação na formação de opiniões de seus alunos e da comunidade: a emancipação dos sujeitos pelo aprofundamento das solicitações coletivas que, dentre outros caminhos, se dá por meio da ação-reflexão-ação na travessia do aprender a viver juntos, mas que até aí existem inúmeros desafios a enfrentar, gerados pela necessidade de superar a problemática educacional (orientada por uma ideologia restrita interiorizada), quer no sentido teórico metodológico, quer no sentido da produção ampla do conhecimento e suas finalidades. Dentre os desafios que a escola deve enfrentar podemos destacar a luta pelo rompimento com o reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto politizada no conhecimento da vida escolar; a interação e a intervenção dos professores, aluno e comunidade como atores sociais que reivindicam na solicitação de sua cidadania o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar e; a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e posicionamento frente às desigualdades e injustiças sociais, elementos que na escola brasileira aparecem somente de forma isolada, quando aparecem.

A solicitação de visão de conjunto no conhecimento da vida escolar

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação, em relação a dimensão das relações interpessoais, em relação a organização, metas e projetos da escola; solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados, desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento.

A visão de conjunto toma a totalidade como fio condutor, a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário no afrontamento ao reducionismo e à fragmentação, rumando-se à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional, revisão essa que não admite mais padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola nem de verdades e visão de homem determinados por conta de manutenção de vontades particularistas; daí a importância de uma educação compreensiva balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filosóficos, culturais e, sobretudo, valores humanos universalizados. Este norteamento é o veículo que vai situar a escola como elemento de transformação social, assim, importa que o professor, em seu processo de formação continuada conheça, inclua

em seu comprometimento pela educação a totalidade da leitura contexto pelo qual atravessa o mundo, o planeta, o país, o Estado, o município, o bairro, a comunidade extra-escolar e a escola como objeto indissociáveis do conhecimento. Este primeiro momento pressupõe o conhecimento das reais condições e possibilidades da escola e convertendo-se em vetores significativos que apontam a escola que temos, bem como fornecem elementos para a planificação da escola que queremos.

A solicitação e conhecimento da realidade educacional pela interação dos atores sociais

A aproximação e interações entre os atores sociais (professores, gestores, demais colaboradores, alunos e pais) possibilitam a identificação, nas vozes dos seus interlocutores, da percepção da realidade vivenciada, dos sentimentos que esta realidade lhes provoca e das reivindicações que devem conduzir à garantia da educação como prerrogativa cidadã. As trocas entre os atores sociais provocam leituras para além do “intra-muros” escolar para ressignificando a orientação da formação do cidadão em sentido amplo da educação para a cidadania e mundo do trabalho; a superação do individualismo por meio de um processo de socialização da aprendizagem pela convivência e superação dos interesses e finalidade comuns. Vale lembrar que o posicionamento frente ao sistema capitalista não poderá ser marginalizado na leitura do real, tendo em vista o seu poder de coerção ideologizante, daí a necessidade, não da conformação sistêmica, mas da mobilização política a partir da própria escola e de sua leitura contextual.

A formação de uma consciência coletiva no espaço de convivência escolar

A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno. Esta consciência é gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história e da tomada de decisão sobre o seu destino. Neste quadro, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto. É a partir da consciência coletiva que surgem e são encaminhados os seguintes questionamentos: quem somos? onde estamos e qual é a finalidade do desenvolvimento do nosso trabalho? a quem servimos e como aperfeiçoar a nossa ação interventiva de forma a promover a melhoria de qualidade do que realizamos? como nos posicionamos politicamente frente as crises do mundo contemporâneo e por meio de seus condicionantes provocamos a crítica-reflexiva? Em que grau e em que medida o trabalho do educador contribui para a formação do indivíduo para o exercício pleno de sua cidadania?

As questões norteadoras, emersas de uma consciência coletiva não se esgotam nessa formulação, mas são indicadoras de que há necessidade real do desenvolvimento de uma outra forma de reivindicar a legitimidade de ação sobre o real, que embora, disponível, muitas vezes não é explorada por conta do velamento do poder que o coletivo, enquanto fruto da própria formação continuada, pode provocar.

O ato educativo não acontece somente numa mão, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende, também é resultante da ação entre ambos e, de forma mais sistematizada da interação do professor com outros professores e pares. É exatamente por isso que defendemos uma educação crítico-reflexiva, que transforme os sujeitos, bem como as condições materiais da existência humana, resultando numa produção de conhecimento, disponível ao contexto de educação de momentos históricos posteriores, mas que “lidos” numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos.

A consciência coletiva não surge certamente como um imperativo natural, ou mesmo como a primeira das prioridades em muitas realidades educacionais, não raras vezes surge de uma resposta à uma problemática que só pode ser conduzida pela participação de todos, por suas interações e decisões coletivas; outras vezes é estimulada pelo posicionamento democrático de gestores e professores que buscam no coletivo a legitimidade da vontade de todos. O lamentável é que nem sempre acontece assim, pois não é comum o despertar para a consciência coletiva como o deveria ser. Como percebemos isso? Ora, infelizmente é simples: a) pela centralização do poder (do professor, gestores, coordenadores, etc) e não-comunicabilidade dos desafios e contextos que a escola solicita; b) por um exercício equivocado da formação continuada de professores, c) pelo grau de participação dos atores sociais no Projeto Político Pedagógico da escola, nos reducionismos e posições radicais resistentes a mudanças e/ou reformulação de posicionamentos frente ao cotidiano educacional, etc.

A formação de uma consciência coletiva no espaço de convivência escolar propicia não somente a discussão sobre os objetivos da educação formal, mas se de fato estes estão sendo respeitado, se precisam ser melhorados ou suprimidos, se precisam de emendas que enriqueçam as metas a serem atingidas e se, por meio de sua organização são promovidos momentos de avaliação tanto dos encontros para a discussão das prioridades da escola, como de suas finalidades na totalidade.

Desenhar, planificar, organizar metas são verbos importantes que apontam para o desenvolvimento de ações a serem contempladas pela escola, entretanto, sabe-se que quando os pares se reúnem para deliberarem sobre suas produções e destino, estes verbos passam a ser ressignificados. A ressignificação dá-se pelo novo sentido que a construção educacional adquire por meio da consciência coletiva, por meio das metas que necessitam ainda ser atingidas, por conta de

outras que estão sendo amadurecidas, mas discutidas como objetivo de longo prazo, etc. Os esforços e desempenho da escola, em seu conjunto, atingirão com legitimidade suas metas se, por meio da participação dos atores sociais, houver empenho pela superação da teoria social do sociometabolismo do capital que reduz as escolas e os sistemas educacionais à dimensões coisificadas diante de si mesma (a esfinge), pronta a devorar àqueles que não tem a resposta aos enigmas e sofismas de sua estrutura.

Ação-reflexão-ação na auscultação do trabalho pedagógico coletivo

Há uma necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação mediada pela ação-reflexão-ação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto objeto de discussão no espaço coletivo, onde também se aprende e ensinar e se ensina a aprender.

Conseqüentemente, o falar-escutando conscientemente pode ser entendido como meio de auscultar, isto é, na prontidão de aprofundamento de discussões sobre as problemáticas que dizem respeito ao universo da escola, da sala de aula, das relações entre professores-alunos e entre estes e outros interlocutores, os sujeitos se propõem a fazer uma leituras de suas realidades (ação), de como estão sendo desenvolvidas sua intervenção e quais valores são priorizados. Em seguida, a realidade será objeto de reflexão, de ponderação e encaminhamento entrecruzando-se as práticas desenvolvidas pelos atores sociais, para depois, num terceiro momento serem ressignificadas numa nova ação, quer em sala de aula, quer na escola como um todo e no seu entorno.

No espaço de auscultação o ouvir não é uma etapa final, mas um primeiro momento de abertura para a análise das oportunidades do crescimento de todos, dos melhores encaminhamentos para a realidade educacional e da formação profissional do professor no espaço coletivo. Cabe ao educador, no espaço de ação-reflexão-ação sobre sua realidade: compreender seu papel social, contextualizar os fatos, interpretar as experiências de vida e ouvir as demais interpretações num ensinar-aprender e acima de tudo comprometer-se no processo ensino-aprendizagem que acontece no cotidiano de sala de aula. Dessa forma o educador comprometido instrumentalizar-se-á a cada dia para ser um elo de serviço, um mediador possibilitando ao educando subsídios para a compreensão e posicionamentos frente aos problemas que há de enfrentar no sistema social. Assim o educador-mediador instigará, estimulará o educando a questionar, a indagar a compreender, a entender-se como um ser social, com identidade histórica, cultural e institucional, enfim um sujeito capaz de uma reflexão crítica que o leve a ação transformadora. Na auscultação não se nega as contribuições históricas (os conteúdos) disciplinares, mas se enfatiza a escola por meio da vida em todas as mãos possíveis, das quais vale destacar duas – do professor em seu processo de formação continuada como uma responsabilidade precípua ao papel social que assumiu no exercício

de profissional da educação e do professor-aluno, cujas aprendizagens são suscetíveis de problematização, sistematização e aproximação. Este ouvir com atenção para problematizar, ressignificar e operacionalizar não acontece mecanicamente, é fruto da organização da escola e das interfaces que este assume na práxis de uma ação-reflexão-ação como eixo de múltiplas vozes do trabalho pedagógico coletivo, como se discutirá mais adiante.

Interfaces da organização do trabalho pedagógico na escola

A organização do trabalho pedagógico na escola, longe de se mostrar estanque ou neutra compara-se a uma teia relacional, onde não há delimitação dos segmentos que a compõem, tendo em vista a finalidade e profundidade de seus significados e significantes que se pretende alcançar como uma ação planejada e intencional. Na proposição da organização do trabalho pedagógico na escola, todas as necessidades e viabilidades sentidas devem ser suficientemente discutidas e esgotadas, em especial o processo ensino-aprendizagem, situando o trabalho do professor, as devolutivas e interações dos alunos como pontos indiscutivelmente centrais.

Neste sentido toda a equipe escolar deve reunir esforços no sentido de entender que a aprendizagem discente antecede a escola sendo ela mesma fruto da interação do aluno com a engrenagem social, conseqüentemente o caráter transdisciplinar desta realidade abraça todo o processo educativo de forma rizomática (articulações, tessitura, forma de rede), da mesma maneira ocorre com as indagações que surgem da prática pedagógica do professor e sua formação continuada. Nesta direção, entendemos que a leitura do real e concreto antecede a leitura do formal e abstrato. Logo, levando em consideração que a educação e os diversos instrumentos que a compõem estão inseridos num amplo e complexo universo social onde a formação do aluno e a formação continuada do professor e interlocutores não podem ser ignoradas ou tratadas separadamente, toda a organização do trabalho pedagógico da escola deve partir desta visão ampla, pois a escola não é um local ingênuo de formação de pessoas.

Quando a organização do trabalho pedagógico tem como meta o estabelecimento de mecanismos para o desenvolvimento da ação docente somente do ponto de vista metodológico, o seu norteamento será prescritivo e prescindirá de uma leitura de mundo que transforme a escola e os sujeitos. Este tem sido historicamente o caminho que a escola tem percorrido desconsiderando, não raras vezes, as interfaces que ratificam as desigualdades e injustiças sociais, reafirmando a escola como instituição reprodutora de um sistema que tem produzido o fracasso escolar. Nesta lógica perversa:

(...) Professores têm de se desdobrar para conseguir motivar os alunos. Tudo isso porque a escola é vista como preparação para a vida, e não como a própria vida. Isolados em salas de aula, assistem

das janelas à vida passar. Então “enclausurados”, à espera de poder viver quando chegar a hora. O saber é passado verbalmente ou por meio de livros ou materiais impressos - são impedidos de aprender com a natureza e com a sociedade. Tal é o isolamento e artificialização a que são submetidos os alunos. Entretanto, a sala de aula é uma construção histórica com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações sociais vigentes na sociedade que a cerca. (...) (Freitas, 2003, p. 29).

Assim, o trabalho pedagógico, que deveria ser fruto de organização mediada pela leitura do real, marcada pela superação das desigualdades, no aprimoramento e encontro dos vários atores sociais, inclusive por meio da formação continuada de professores; é orientada por um olhar solitário do professor, que muitas vezes desacredita de sua própria ação, tendo em vista a ausência de perspectivas em suas perspectivas ou nulidade de trocas (que reforçaria a busca por encaminhamentos sócio-políticos na resolução de conflitos). Esta interface, presente em maior ênfase na escola pública precisa ser repensada e num espaço de formação continuada deve encontrar problematizações que favoreçam o despertar da escola e de seus pares para além de um trabalho meramente instrumental, que promova a formação do aluno, do professor e colaboradores como atores sociais da história da vida humana.

Ação-reflexão-ação como eixo de articulação de múltiplas vozes do trabalho coletivo na escola

Marx & Engels (1987, p.25-26) vão afirmar que a “[...] produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real (...)”. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” Desta construção, as idéias produzidas pelo homem referem-se à sua atuação sobre o mundo vivido, constituindo-se na organização do conhecimento humano como produto de múltiplas determinações.

Portanto, as múltiplas determinações sempre se dão no espaço que é, necessariamente, político, e por meio da gestação de interesses numa dimensão ampla ou restrita são construídas as ideologias pertinentes. O desdobramento do trabalho pedagógico da escola, por meio de planificação, não deve deixar de considerar esta visão sobre o fenômeno educacional mediada pelas múltiplas vozes que compõe o contexto educacional e seu entorno, caso contrário, concorrerá para o velamento da realidade e à ênfase dos anseios de uma sociedade alienadora e alienante.

Neste sentido, é inadmissível um simples tratamento linear de causa-efeito para compreensão e encaminhamentos de soluções no processo de despertar do professor e pares no contexto educacional, mesmo porque a

educação e suas manifestações se dão dentro de um espaço contextualizado e neste existem, de forma velada ou não, posicionamentos políticos bem definidos que em maior ou menor grau determinam o seu *modus operandi* respondendo à duas questões filosóficas básicas que são: a) que tipo de homem que se quer formar ? e b) para quê sociedade?

Daí a necessidade de uma ação intencional, refletida e reelaborada na e para a própria intervenção educacional por meio das práticas pedagógicas. É na dimensão do entrecruzamento de múltiplas vozes que constituiremos a reelaboração de uma construção de conscientização histórica e crítica da realidade educacional e social do país Tal construção implica a ultrapassagem de uma realidade simplista e espontânea como algo dado e a orientação para o alcance de uma esfera crítica que possibilita a leitura do real como objeto cognoscível e no qual o homem é sujeito ativo e não passivo de determinações historicamente forjadas.

Considerações Finais

O processo de auscultação do trabalho coletivo (trocas, intercâmbios, discussões) promove um dimensionamento diferenciado na práxis educacional, situando o professor, alunos e colaboradores como atores sociais, ratificando a afirmação de que “a forma de organizar o trabalho determina também a relação entre os homens, inclusive quanto à propriedade dos instrumentos, materiais utilizados e a apropriação do produto do trabalho” (Andery, 1999, p. 11). Nesta diretriz, entendemos que as representações das idéias sobre a produção da vida material e dos meios desta produção a partir do próprio real (neste caso a escola, suas finalidade e relação de produção) configuram-se como oportunidade para modificação de posicionamentos na formação continuada de professores e na intervenção destes atores despertados para a transformação de si, do outro e do mundo em que vivem.

A ação educadora, que por caracterizar-se politicamente, delega às partes envolvidas neste processo uma tomada de posição frente aos ideais de sociedade, de homem e educação; se prevê uma sistematização organizada e responsável dos objetivos a serem alcançados e dos passos a serem percorridos pela escola. É por meio de um trabalho pedagógico coletivo auscultado, que serão traçadas as prioridades e metas e estabelecidos os meios pelos quais se espera alcançá-las para a escola e seu entorno, transformando pessoas, realidades e perspectivas educacionais pela orientação e uma práxis enriquecida com a participação de todos. Desta forma o trabalho pedagógico coletivo torna-se um mapa em construção, que mostra o que vai ser feito, quando vai ser feito, de que maneira e por quem, mas ao mesmo tempo flexibiliza-se mediante as recorrências observadas no processo de sua operacionalização pelo contexto da realidade.

Neste sentido, as tomadas de decisão do grupo, fundamentadas em sua realidade é que regerão a ação pedagógica democrática da escola; e em âmbito maior refletirá no modelo de sociedade vigente, sendo espelho da transformação ou afirmação desta. A educação nesta dimensão torna-se instrumento de transformação social reivindicando a superação das desigualdades de classes sociais pela valorização do cidadão. Portanto, a escola não cumpre seu papel social ao mascarar a sua finalidade específica de compartilhar com todos o saber historicamente acumulado, quando não oportuniza a participação dos envolvidos neste processo, priorizando uma minoria e contribuindo para com a manutenção do antagonismo de classes. A práxis pedagógica, também fruto de um processo de auscultação na e durante a formação continuada de professores, recuperará o sentido e a função social da educação para a formação da cidadania: apreensão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e posicionamento crítico frente aos processos de velamento da realidade. A ênfase no processo educacional, marcada por uma práxis da auscultação passa a ter outra ressignificação: a formação política não para uma sociedade que aliena e expropria o cidadão do direito a ter direitos explícitos e respeitados, mas para uma sociedade onde, além destes imperativos serem tomados como pontos centrais da convivência cidadã, são acrescidos de outros que contribuirão para o alargamento das questões educacionais e sociais, tomando a totalidade da vida social como prerrogativa.

Referências Bibliográficas

- Andery, M. A. P. A. et al. (1999) *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. (8. ed.) Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUSC.
- Aranha, M.L. de A. (2000) *Filosofia da educação* (2° Ed.). São Paulo Moderna.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir* (6° Ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Durkheim, É (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, L. C. de. (2004). A avaliação e as reformas de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Revista Educação e Sociedade*, 25 (86), 133-170.
- Gadotti, M. (1998). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Lima, P. G. (2010). *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Dourados/MS: Editora da UFGD.
- Marx, K. & Engels, F. (1987). *A ideologia alemã (Feuerbach)* (6° Ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ponce, A. (2000). *Educação e luta de classes* (17° Ed.). São Paulo: Cortez.