



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

SÉRGIO JOÃO DA SILVA

**O TRABALHO COLETIVO EM EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS
TRANSFORMADORA.**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA

SÉRGIO JOÃO DA SILVA

**O TRABALHO COLETIVO EM EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS
TRANSFORMADORA.**

TCC apresentado ao Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Renato Saldanha
Co orientador:

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2015

Catálogo na Fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB-4: 2018

S586t Silva, Sérgio João da
O trabalho coletivo em educação enquanto práxis transformadora / Sérgio
João da Silva. – Vitória de Santo Antão: O Autor, 2015.
33 folhas: il.

Orientador: Renato Saldanha.
TCC (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAV. Licenciatura em Educação Física, 2015.
Inclui bibliografia e anexo.

1. Educação física – formação. 2. Educação física – estudo e ensino. I.
Saldanha, Renato (Orientador). II. Título.

796.407 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-14/2016

SÉRGIO JOÃO DA SILVA

**O TRABALHO COLETIVO EM EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS
TRANSFORMADORA.**

TCC apresentado ao Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profº Renato Saldanha (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Marco Fidalgo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Carlos Eduardo Correia da Silva (Examinador Externo)
Colégio Militar do Recife

Dedico esse trabalho ao Sr. Sérgio João da Silva (meu Avô), que partiu para outros planos, mas continuou sendo meu referencial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por mais essa conquista em minha vida.

A todos os meus familiares (meu Avô, Sr. Sérgio, minha Avó, Sra. Maria, minha Mãe, Sra. Solange, minhas Irmãs, Gislaine e Gidiane, e minha Tia, Silvânia) que estiveram presentes durante esses quatro anos de caminhada, pela paciência, compreensão e incentivo.

Ao meu orientador, o Professor Renato Saldanha, ao qual considero um dos melhores professores que já conheci, o mesmo é parte fundamental nesse trabalho, sempre disposto a ajudar sem mensurar esforços.

Aos professores que contribuíram em minha formação, em especial o Professor Marco Fidalgo, o qual desde o primeiro período teve o trabalho de nos direcionar.

A todos os colegas e amigos que estiveram presentes nessa caminhada, compartilhando momentos difíceis e tensos, mas também momentos de felicidades e de muitas brincadeiras.

A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir e como é preciso construir (PISTRAK, 2011).

RESUMO

Partindo do entendimento do trabalho coletivo como a convergência de múltiplos olhares sobre os conteúdos específicos da Educação Física, o planejamento coletivo e colaborativo, e a troca de saberes entre os pares visando a desnaturalização de alguns elementos do trabalho docente, o presente estudo busca analisar e diagnosticar os efeitos desta forma de organização sobre a prática docente. Neste trabalho, nos propomos a pensar sobre uma experiência concreta de coletivização do trabalho pedagógico. A vivência de um grupo de alunos e professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, serve como detonador para uma reflexão sobre a formação para a docência e papel da coletivização nesse processo. A necessidade de repensar a organização do trabalho surge, fundamentalmente, de uma concepção ampliada sobre o trabalho e o processo de formação. Considerando essa coletividade e o envolvimento do pesquisador com os pesquisados, nosso trabalho tem como metodologia a pesquisa participativa (SEVERINO, 2007). Embora as ações relatadas não tenham cessado, e, portanto continuem em permanente processo de reelaboração, já nos é possível citar alguns desdobramentos positivos desse modo de organização do trabalho pedagógico. O primeiro deles é a maior complexidade sobre os conteúdos das aulas. A estrutura horizontal entre os integrantes do grupo, e a necessidade de elaborarmos um planejamento objetivo, contribui para que os múltiplos olhares sobre as práticas e fenômenos sejam confrontados constantemente.

PALAVRAS CHAVE: Coletivização; Formação; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

On the understanding of collective work as the convergence of multiple perspectives on the specific contents of the physical education, collective and collaborative planning, and the exchange of knowledge among peers in order to the denaturalization of some elements of the work, the present study seeks to analyze and diagnose the effects of this form of organization on the teaching practice. In this paper, we propose thinking about a concrete experience of collectivization of pedagogical work. The experience of a group of students and teachers in the Institutional Program of scientific initiation scholarships (PIBID), in a public school of the State of Pernambuco, network serves as a detonator for a reflection on the teaching and training role of collectivization in the process. The need to rethink the organization of work arises, essentially, an extended conception about the work and the process of formation. Considering that collective and the involvement of the researcher with the respondents, our work is participatory research methodology (SEVERINO, 2007). Although the reported actions have not ceased, and so keep in constant reworking process, it is possible to quote some positive developments that way of organization of pedagogical work. The first of these is the greater complexity on the contents of the lessons. The horizontal structure among the members of the group, and the need to draw up a planning objective, contributes to the multiple perspectives on the practices and phenomena are confronted constantly.

KEY WORDS: Collectivization; Training; Pedagogical Work

LISTA DE ABREVIACÕES

CoRE	Coletivo de Reflexão-ação em Educação/Educação Física
EF	Educação Física
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação  Docência

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: NOTAS SOBRE A NECESSIDADE DA COLETIVIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	12
3 PIBID EREM BARROS GUIMARÃES: UMA EXPERIÊNCIA DE COLETIVIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	19
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIA	29
ANEXO	31

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo tematiza o trabalho coletivo em educação enquanto práxis transformadora. Embora seja um tema pouco desenvolvido na área da Educação Física, o mesmo é apontado por alguns autores: Terra, Pistrak e Saviane, como uma forma de compreender o processo ao qual chamamos de educação.

Destacamos que o coletivo, nesta análise, não é pensado apenas como um conjunto de pessoas que se juntam esporadicamente para conversar sobre um determinado assunto, desinteressadamente. Mas sim, um grupo onde os seus componentes se reúnem de forma sistemática, visando planejar e objetivar algo. Possui, portanto, uma "objetividade, uma perspectiva colocada frente ao grupo que somente poderá ser alcançada se o trabalho de fato se realiza em conjunto" (TERRA, 1997).

Considerando essa coletividade e o envolvimento do pesquisador com os pesquisados, nosso trabalho tem como metodologia a pesquisa participativa, que segundo Severino:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com em todas as situações, acompanhado todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (SEVERINO, 2007, p. 120).

Partindo do entendimento do trabalho coletivo como a convergência de múltiplos olhares sobre os conteúdos específicos da Educação Física, o planejamento coletivo e colaborativo, e a troca de saberes entre os pares visando a desnaturalização de alguns elementos do trabalho docente, o presente estudo busca analisar e diagnosticar os efeitos desta forma de organização sobre a prática docente.

Mas especificamente, propomo-nos a discutir à luz de uma experiência de trabalho coletivo pedagógico realizado pelos alunos e professores do PIBID, na Escola Professor Barros Guimarães, localizada em Glória do Goitá - PE. A partir dessa vivência, objetivamos refletir sobre os efeitos e os desdobramentos da organização coletiva enquanto uma estratégia de qualificação do trabalho pedagógico.

2 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: NOTAS SOBRE A NECESSIDADE DA COLETIVIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Operários ombreados, frente a uma esteira, por onde desliza a produção. Cada um responsável apenas por uma tarefa simples, repetida mecanicamente por horas. O modo de produção industrial descrito acima, conhecido como fordismo (PINTO, 2007), brilhantemente retratado em filmes como “Tempos modernos” (Charlie Chaplin, 1936) ou “A classe operária vai ao paraíso” (Elio Petri, 1971), ocupou por muito tempo o imaginário dos gestores e administradores de nossa sociedade.

Suas principais vantagens competitivas eram: a redução dos custos sobre o produto final, ao favorecer a produção em massa e padronizada; e o maior controle sobre o ritmo da produção (ditado pela velocidade da esteira), e sobre os trabalhadores, facilmente substituíveis e incapazes de pensar sua participação no processo de produção como um todo.

Como não poderia ser diferente, tal modelo de organização também teve seus reflexos sobre o sistema escolar, principalmente quando o interesse era ampliar sua oferta (aumentar o “volume” de sua produção). Conteúdos desconexos, organizados de forma etapista, em disciplinas estanques (que não dialogam entre si e nem com a realidade concreta do aluno), professores especialistas, que dominam apenas uma forma de realizar sua “tarefa”, e tratam de reproduzi-la, mecanicamente, por anos a fio. Tudo isso fez (e, de certa forma, ainda faz) parte do cotidiano escolar.

A fragmentação dos saberes, característica desse modelo educacional, tem como consequência nefasta para os sujeitos a incapacidade de refletir sobre a dinâmica contraditória e heterogênea da realidade. A informação descontextualizada, desvinculada da totalidade e abstraída do movimento da história, favorece a uma consciência alienada, limitada apenas ao concreto aparente, onde o mundo é visto como natural e imutável (IASI, 2011).

A partir dos anos 1980, porém, um novo ideal de organização do trabalho industrial ganhou visibilidade. Nele, o trabalhador já não era mais apenas um apêndice da máquina, uma engrenagem. A organização Toyotista, como ficou conhecida, exigia um trabalhador polivalente, capaz de

desempenhar diversas funções, operar diversas máquinas, muitas vezes simultaneamente. Se por um lado isso representou um ganho de força política do trabalhador, que passou a compreender melhor a totalidade do processo de produção, por outro houve um aumento significativo no volume de trabalho individual. Se no fordismo a base da exploração era a fragmentação do trabalho, no Toyotismo é o acúmulo de tarefas, a busca incessante por metas cada vez mais altas, que impede o trabalhador de refletir sobre sua condição.

Mais uma vez, tal ideal de organização logo foi importado para o ambiente escolar. Vencida a etapa da universalização do acesso à educação básica em nosso país, em meados dos anos 1990, a preocupação nacional recaiu sobre a “qualidade” do ensino oferecido. A partir dos anos 1990, foram criados diversos instrumentos de avaliação em larga escala, supostamente com a intenção de exercer um controle de qualidade sobre o nosso sistema educacional.

Além de pouco ajudar a conhecer melhor a realidade educacional brasileira, as avaliações em larga escala fazem parte de uma reestruturação maior dos sistemas educacionais, chamada por Luiz Carlos de Freitas (2012) de “neotecnicismo”. O ranqueamento, a responsabilização dos sujeitos (através de um sistema de punições e recompensas) e a defesa ideológica da meritocracia, fazem com que o resultado positivo em um teste padronizado passe a ser a principal meta perseguida por gestores e professores. Instala-se assim a cultura da auditoria, como um sistema de controle sobre o trabalho pedagógico, onde a função social da escola, de formação científica, política, humana... fica relegada a um segundo plano.

Outra consequência da adoção desse modelo de gestão é a redução da qualidade da educação a uma equação economicista de “custo-benefício”, uma busca pela fórmula mais rápida e barata de garantir melhorias no *rendimento escolar* (e não na *aprendizagem*). Neste contexto, assistimos a um processo de enxugamento curricular, onde a produtividade da escola passa a ser medida pela capacidade de oferecer, com o menor custo possível, as *habilidades e competências* mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012).

A superação desse estado educacional atual ainda se apresenta como um desafio para as forças progressistas em educação. A atuação docente crítica, autônoma, capaz de atender às necessidades históricas da escola

pública brasileira, não pode prescindir de um ambiente de trabalho diferente, horizontal, solidário. Neste sentido, não são poucos os autores que apontam a coletivização como estratégia importante para a qualificação do trabalho pedagógico (PISTRAK, 2011; ROSAR, 2014; PALAFOX, 2007). Ainda assim, observamos que no campo da Educação Física a produção sobre o tema permanece escassa, como já indicavam Molina e Bossle (2009).

Neste trabalho, nos propomos a pensar sobre uma experiência concreta de coletivização do trabalho pedagógico. A vivência de um grupo de alunos e professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, serve como detonador para uma reflexão sobre a formação para a docência e papel da coletivização nesse processo.

A necessidade de repensar a organização do trabalho surge, fundamentalmente, de uma concepção ampliada sobre o trabalho e o processo de formação. Trabalho aqui é pensado ontologicamente como ação fundante do ser social, aquilo que o forma como membro do gênero humano. Mais do que meio de vida, fonte de riqueza, ele é a ação vital do ser humano, a capacidade de agir sobre a natureza, de forma consciente e criativa, para dela extrair as condições de sua sobrevivência.

Para compreendermos o que isso quer dizer, faz-se necessário recorrer à análise histórica da evolução humana. Sem dúvida alguma, há várias outras formas de explicar o surgimento do Homem na Terra e sua diferenciação dos demais seres. Sem desprezar outros olhares sobre o tema, nortearemos aqui por uma perspectiva materialista, antimetafísica, aonde o vir a ser do homem é tido como síntese de relações concretas, materiais que ele estabelece com a natureza e com os outros homens. Para o materialismo histórico dialético, portanto, o ser humano é um ser essencialmente ativo, que transforma o mundo e a si mesmo através da práxis, do seu trabalho.

O abandono progressivo da vida em árvores (provavelmente devido alguma mudança climática, ou pela busca de outras fontes de alimento), e a consequente adoção de uma postura bípede ao caminhar, teriam permitido aos nossos antepassados a liberação das mãos para outras tarefas. Nesse momento, Engels acredita que experimentamos um importante salto evolutivo.

É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenha funções distintas das dos pés, esses macacos foram-se acostumando a prescindir das mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para transição do macaco ao homem (ENGELS, 1876. p. 5).

Novas necessidades, oriundas dessa mudança na forma de viver, impulsionaram o desenvolvimento do homem. A inclusão de novos alimentos na dieta humana, como raízes, carnes e pescados, oferece ao organismo fontes de ferro, zinco, iodo, cálcio e outros nutrientes, que permitiram ao homem desenvolver seu cérebro e outros órgãos. Ao mesmo tempo, exigiu cada vez mais a manipulação de objetos, a fabricação de instrumentos. As novas exigências transformam as mãos, que passam a ser capazes de ações mais complexas. “Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele.” (ENGELS, *op. cit.* p. 7).

À medida que crescia a complexidade das ações que a mão humana conseguia executar, todo o sistema biológico se desenvolvia. Tornava-se necessário, por exemplo, um pensamento mais elaborado, uma maior capacidade de observar e projetar suas ações. Da mesma forma, crescia também a necessidade de comunicação entre os indivíduos. Era preciso compartilhar descobertas, coordenar ações conjuntas, transmitir conhecimentos acumulados. Aos poucos nossa laringe se transforma e a linguagem articulada é desenvolvida, portanto, como fruto do trabalho, potencializando a vida em comunidades, a socialização dos indivíduos.

A história da formação do homem, portanto, é a busca por soluções para suas necessidades (cada vez mais complexas). É justamente porque o homem não está encerrado em sua natureza, porque ele é capaz de superá-la, através da ação transformadora e consciente, que ele inaugura um campo de liberdade que inexistia em outros animais.

Temos que enfrentar a realidade natural (que chamamos mundo), lutar contra ela, romper a adaptação, e isso não é uma questão de gosto ou vontade; essa luta não se situa no campo da liberdade mas no da necessidade! A liberdade será uma conquista paulatina na nossa História à medida que vencemos a necessidade (CORTELLA, 1998. p. 40).

Outros animais são capazes de agir sobre a natureza, modificando-a.

Mas nenhum deles o faz de maneira planejada, intencional, buscando um objetivo que foi projetado inicialmente. A complexidade crescente da ação humana o tornava cada vez mais livre da sua natureza, distanciando dos outros animais ao torná-lo capaz de criar as condições de sua sobrevivência, possibilitando-o construir e reconstruir o ambiente à sua volta. Ao mesmo tempo, essa complexidade exige que cada indivíduo se aproprie do acúmulo gerado pelas gerações anteriores. A socialização dos sujeitos, a coletivização da produção da existência, é resultado da evolução da espécie, e está na origem do Ser Social:

O longo processo evolutivo do ser inorgânico produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida e, a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade. (DUARTE, 2012, p. 37)

Se ao longo da sua trajetória, o gênero humano foi se enriquecendo, desenvolvendo novas habilidades e acumulando saberes que lhe permitiram satisfazer necessidades cada vez mais complexas, cabe à educação garantir o acesso de todos a esse patrimônio. Ou seja, um processo de formação comprometido com o desenvolvimento pleno das potencialidades dos sujeitos, deveria compartilhar entre os indivíduos as objetivações humanas produzidas historicamente.

Porém, se o trabalho é a ação vital, distintiva do Homem, nossa sociedade não garante a todos o mesmo acesso aos meios de produção da existência. Engels (2012) nos ensina que a forma como se dá à relação homem-natureza, as divisões no modo de produção e distribuição de riquezas, determina a maneira como se organizam as sociedades:

O trabalho primitivo fundou o comunismo primitivo, o trabalho do escravo é o fundamento do modo de produção escravista, o trabalho do servo é o fundamento do modo de produção feudal e o trabalho proletário é o que funda o modo de produção capitalista. Pela mesma razão, o trabalho emancipado é o fundamento último do modo de produção comunista (p. 9-10).

À educação, nesse caso, só resta duas possibilidades. Contribuir para a alienação dos sujeitos, o que favorece a manutenção das relações de exploração, ou buscar a emancipação, a partir da socialização das formas

superiores de pensamento, e assim contribuir para uma sociedade mais justa, mais igualitária. Esse trabalho se propõe a pensar a educação na segunda perspectiva.

A formação para o trabalho docente, nesse caso, não pode ser resumida apenas como um processo de aquisição de certas habilidades ou a memorização de estratégias didáticas, que podem ser reproduzidas em qualquer circunstância. A atuação docente não está circunscrita ao tempo e espaço de uma aula. É necessário instrumentalizar os sujeitos para uma análise mais avançada das dinâmicas sociais e sobre as possibilidades de sua ação. Tem a ver, portanto, com a capacidade de repensar ações, de ler criticamente a realidade, e de lançar os melhores meios para a transformação (FRIZZO, 2008).

O trabalho pedagógico, nesse caso, não pode prescindir de uma categoria fundamental no processo dialético do conhecimento, a totalidade:

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1967, apud CARVALHO, 2007. p. 240).

A coletivização nos parece uma estratégia interessante para superar a fragmentação, e qualificar o trabalho pedagógico. Trabalho coletivo, portanto, não é aqui apenas um conceito abstrato. Tampouco pode ser entendido como um conjunto de pessoas que se reúnem esporadicamente, para conversar despretensiosamente sobre algo, ou a simples soma de esforços fragmentados, segmentados, quando os sujeitos são incapazes de compreender a sua totalidade.

O trabalho coletivo se materializa no momento que os componentes de um grupo se organizam de forma sistemática, visando um objetivo comum. Possui, portanto, uma "objetividade, uma perspectiva colocada frente ao grupo que somente poderá ser alcançada se o trabalho de fato se realiza em conjunto" (TERRA, 1997, p. 217). O trabalho coletivo requer, necessariamente, a percepção do todo.

Por trabalho coletivo de grupo compreendemos em primeiro lugar: tarefa coletiva do grupo considerado como sendo uma unidade. Cada tarefa pode ser desmembrada, dividida entre vários subgrupos; cada subgrupo faz então seu trabalho, mas tem consciência de que é uma parte do trabalho comum (PISTRAK, 2011. p. 129).

Faz-se necessário, portanto, a formação de professores capazes de compreenderem o mundo para além do concreto aparente, capazes de se reconhecerem enquanto sujeitos coletivos e históricos. Engajados em uma luta por objetivos maiores, que transcende a temporalidade do indivíduo.

Durante os últimos dois anos, participamos de uma experiência coletiva de formação para o trabalho docente, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência. O relato que se segue tem a função de apresentar como a compreensão teórica apresentada vem sendo materializada na prática, e iluminar novas reflexões sobre o tema.

3 PIBID EREM BARROS GUIMARÃES: UMA EXPERIÊNCIA DE COLETIVIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é um programa do Governo Federal que visa elevar a qualidade da educação básica do País a partir de investimentos na qualificação da formação de professores. Para isso, busca aproximar o estudante de licenciatura do seu futuro campo de trabalho, a escola, proporcionando-lhe a oportunidade de confrontar-se com os desafios e problemas do cotidiano escolar e participar do planejamento e execução de ações inovadoras, que visem superá-los.

Concomitantemente, o projeto valoriza os saberes dos profissionais que já atuam na escola (chamados para colaborar na formação de novos professores), aproxima a universidade da educação básica (impactando nos cursos de licenciatura e na sua produção científica), e incentiva todos os envolvidos a adotar uma postura reflexiva sobre o trabalho pedagógico e sobre o ambiente escolar.

O grupo em questão neste trabalho é composto por 10 estudantes do curso de licenciatura em Educação Física do Centro Acadêmico de Vitória (UFPE), um professor da mesma instituição, e o professor de educação física da escola. O campo de atuação do grupo é a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Barros Guimarães, do município de Glória do Goitá – PE, zona da mata pernambucana.

A concretização desse processo de formação se iniciou em março de 2014. O primeiro momento, que perdurou até início de junho 2014, foi marcado pelo estudo dos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem crítica-superadora, concomitante à ambientação e diagnose da rotina escolar. Os pibidianos observaram aulas, contribuíram em projetos já existentes, leram os documentos balizadores da escola e foram incentivados a registrar os “estranhamentos” em diários individuais, lidos e debatidos constantemente.

A leitura e o debate desses relatos iniciam nossos encontros semanais. Tal estratégia, indicada por Terra (op. cit), se mostrou importante como forma

de melhorar a comunicação dentro do grupo, sistematizar a avaliação e permitir uma melhor percepção do trabalho realizado, a médio e longo prazo, evitando imprevistos, conflitos ou a não compreensão de continuidade do trabalho.

À medida que realizávamos leituras e planejávamos nossas ações, algumas fragilidades de nossa formação acadêmica, excessivamente centrada em questões biológicas, ficaram evidentes. A superficialidade dos conhecimentos (teóricos e práticos) que tínhamos sobre alguns elementos da cultura corporal, dificultava o planejamento de aulas mais elaboradas, que superassem o senso comum. Buscando suprir essa deficiência, passamos a combinar os estudos e discussões teóricas com a realização de oficinas práticas, instrumentais. Essas oficinas (foram realizadas oficinas de jogos populares, danças e lutas), se organizavam como estudos coletivos, nos quais os membros do grupo podiam trocar experiências, compartilhar saberes e vivências sobre os temas específicos da área.

Também com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a dança, bem como o repertório cultural dos alunos, organizamos ainda uma excursão didática ao Recife Antigo, onde visitamos uma exposição sobre a Projeto RecorDança (que documenta a história da Dança em Pernambuco) no Centro Cultural dos Correios, além de conhecer o Paço do Frevo e Museu do Cais do Sertão.

Por um lado, essas ações foram importantes para que o grupo conseguisse planejar e atuar junto, com a participação de todos, sem maiores disparidades entre as aulas. O maior domínio inicial de alguns membros de determinados conteúdos foi utilizado para o bem de todo o grupo, evitando a formação de especialistas ou a hierarquização entre os membros do grupo na hora de planejar e executar as atividades.

Entretanto, é forçoso destacar que nem tudo foram flores. Divergências e desentendimentos pessoais entre membros do grupo não tardaram a aparecer. A necessidade de construir uma prática coletiva, consensual, exige dos membros de um grupo maturidade no confronto de ideias, generosidade, e capacidade de diálogo. Habilidades essas que, atualmente, não são muito

estimuladas em nosso sistema educacional e social, fundamentado no individualismo, no mito do mérito pessoal, e na competitividade. Porém, tais dificuldades apenas reforçaram a convicção da necessidade de se organizar a formação docente de forma coletiva. A materialização de um trabalho pedagógico contra hegemônico, que contribua para a construção de uma nova sociedade, mais justa, igualitária e fraterna, passa pela capacidade dos futuros professores de se reconhecerem como companheiros, de se organizarem para travar as lutas e desafios comuns.

Compreendendo que a formação se realiza em espiral – ou seja, não acontece de forma linear, mas sim por saltos e retrocessos a partir de múltiplas aproximações aos objetos, o que nos permitem incorporar novas referências de análise sem ter um início e fim definitivo – a experiência de 2014, embora fundamental e enriquecedora, precisava ser superada. A reflexão crítica sobre os resultados alcançados e os limites encontrados nos forçava a buscar constantemente na literatura novas soluções. Foi quando iniciamos, na passagem de 2014 a 2015, nossos estudos sobre a “escola-comuna”, idealizada por Pistrak (2009; 2011; e 2015).

Pistrak (2011) nos convida a pensar em uma escola crítica, que contribua para a construção de uma sociedade emancipada a partir da conscientização plena da realidade. O trabalho, enquanto ação fundante do homem, seria naturalmente o base dessa escola. Porém, para além de uma postura contemplativa, nessa proposta os alunos deveriam ter a oportunidade de participar do processo produtivo. Considerando, como Engels (2012), que o modo de produção e distribuição de riquezas é o que determina a organização da vida em sociedade, Pistrak aposta que a compreensão da realidade só se dará pelo estudo e engajamento nesse processo, que deve se iniciar na escola. “O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela” (PISTRAK, 2011. p. 27)

Inspirado pelas ideias do pedagogo russo, apostamos no aprofundamento da coletivização do trabalho pedagógico em 2015. O contexto político contribuiu para exacerbar a necessidade de o professor compreender o processo de formação para além da sala de aula. A greve dos professores do

Estado de Pernambuco tornou evidente o conflito entre projetos de educação ancorados em interesses político-econômicos antagônicos. A truculência e intransigência do Governo do Estado na negociação (que atuou cortando pontos e ameaçou remover das escolas de referência os professores grevistas) puseram em primeiro plano as relações verticais de mando existentes na escola, e a necessidade de se reestruturar sua organização.

Da mesma forma, as universidades federais passaram de maio a outubro de 2015, pela maior greve da história do movimento docente nacional. Porém, na UFPE, a incapacidade dos professores de se reconhecerem enquanto classe, de se organizarem para a luta, fez com que essa universidade não aderisse ao movimento paradista. Mais uma vez, o Governo (nesse caso o Federal) explorou a desunião dos professores, forjada por relações de trabalho cada vez mais ancoradas na competição individual.

Os movimentos grevistas atrasaram nossa ida à escola, e nos permitiu estender os estudos teóricos iniciais do ano por quase todo o primeiro semestre. Além da compreensão sobre a função social da escola e da educação física, foi possível refletir também sobre o trabalho enquanto ação fundante do homem, que necessita se relacionar com o meio para extrair dele sua existência, e sobre os produtos dessa ação, a produção cultural humana.

A partir de leituras como o livro “Devaneios sobre o Capital”, de Clóvis Barros e Gustavo Dainezi; “Escola e Conhecimento”, de Mário Sérgio Cortella; e “Ensaio sobre consciência e emancipação”, de Mauro Iasi, procurávamos nos apropriar de uma perspectiva ontológica fundamentada no pensamento Materialista-Histórico-Dialético, que concebe a produção humana como fruto de necessidades que emergem da vida material do homem, da luta pela garantia de sua existência.

Após toda essa carga de leitura, passamos a planejar, coletivamente, nossas intervenções. Inspirados pela proposta de ensino por complexos, de Pistrak (2011), estabelecemos como pergunta norteadora para todas as ações a seguinte: “Por que o homem se movimenta da forma que se movimenta?”. Essa pergunta atravessou nossas ações com o conteúdo dança (“Por que o homem dança como dança?”), lutas (“Por que o homem luta como luta?”) e jogos (“Por que o homem joga como joga?”). O objetivo, a partir da repetição dessa pergunta, era que os alunos conseguissem perceber as práticas

corporais como construções históricas que foram forjadas e modificadas em resposta a necessidades concretas.

A escolha de uma única pergunta para todas as unidades visava promover a compreensão da “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade”; Em outras palavras, destacava o fato de que todas as práticas humanas (não somente as corporais) fazem parte de uma totalidade, possuem afinidades históricas, se relacionam entre si e compartilham determinações variadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Da mesma forma, a indissociabilidade da prática e da teoria foi outro princípio ao qual estivemos sempre atentos. Ao mesmo tempo em que nos dedicávamos aos estudos teóricos, muitas vezes aparentemente afastados do campo específico da Educação Física, tínhamos o cuidado de sempre relacionar o que líamos com nossas aulas, com o conteúdo específico da área, exercitando uma forma de pensar dialética, capaz de dar conta dos movimentos da realidade.

Portanto, com a abordagem do ensino por complexos tomávamos os conteúdos específicos da Educação Física como parte de uma totalidade. A partir deles (pontos de partida), traçávamos relações, ligações, procurando compreender “uma teia” de relações de produção mais abrangentes, mais complexas, definidor do modo como às sociedades organizam sua vida coletiva. O conhecimento e a compreensão da realidade se daria pelo desvelar das relações materiais fundantes dessa sociedade.

Começamos nossas observações na escola, no ano de 2105, acompanhando a unidade de ginástica e, em seguida, esportes. Paralelamente, alguns acordos sobre o nosso trabalho coletivo iam sendo estabelecidos. Primeiro ficou acordado que o pibidiano responsável por ministrar a aula, deveríamos relatá-la, posteriormente, em um caderno coletivo, para que dessa maneira todos os componentes pudessem compreender o trabalho pedagógico em seu conjunto.

Com o desenrolar do processo de planejamento e execução das primeiras aulas (para a terceira unidade, de lutas), foi possível perceber alguns avanços, com aulas bem sistematizadas, que auxiliavam os alunos na superação do senso comum sobre os fenômenos. Sentíamos, porém, a necessidade de acompanhar melhor o processo de cada turma. Nesse sentido,

foi lançada a proposta de divisão dos pibidianos em duplas, que ficariam responsáveis por acompanhar mais de perto apenas uma turma.

Essa foi uma decisão muito importante, que representou um salto qualitativo para o grupo. Contribuiu para que pudéssemos compreender melhor a dinâmica da turma, sua organização interna e desenvolvimento. Conseguimos, assim, visualizar melhor o processo enquanto um todo, compreender o trabalho que estava sendo desenvolvido e contribuir de uma maneira mais consciente. As reuniões quase periódicas e o uso de ferramentas comunicacionais garantiam a percepção do todo.

Porém, centraremos nossa análise aqui na unidade de danças, por entendermos que nesse momento o grupo atingiu certa maturidade em sua organização coletiva. Além disso, pela primeira vez a coletivização do trabalho pedagógico extrapolou a Educação Física, englobando também outras professoras e disciplinas.

O objetivo da unidade, seguindo a ideia definida no começo do ano, era que ao final da disciplina os alunos fossem capazes de refletir sobre as necessidades que leva o homem a dançar, respondendo a questão “Por que o homem dança como dança?”. Para isso, planejamos a divisão de diferentes tipos de dança entre as turmas com a culminância em um musical (inspirado no filme “O Baile”, de Ettore Scola, 1983), envolvendo toda a escola. Embora com ritmos distintos, todas as turmas receberam a mesma tarefa. Contar a história da produção daquele ritmo pensá-lo enquanto construção histórica, significativa, e organizar uma exibição da dança. Tudo isso usando a linguagem teatralizada de um musical.

Para dar conta dessa tarefa, não apenas os professores precisaram se ajudar, se apoiar no trabalho coletivo. As turmas se viram obrigadas a se auto organizar, dividindo-se em grupos de pesquisa, elaboração de roteiro, escolha das músicas, produção da coreografia e escolha das vestimentas. Embora separados por funções, todos precisavam estar em contato constante, conscientes do andamento do trabalho como um todo e de sua função dentro dele.

Não podemos imaginar que em uma sociedade capitalista, onde desde pequenos, até a vida adulta, as pessoas são influenciadas a competição e individualidade, dessa maneira, seria incoerente falar que o trabalho em

coletivo foi perfeito, sem dificuldades. Alguns alunos relataram a falta de compreensão, atitudes de liderança que levaram alguns a querer estabelecer uma verdade absoluta de que a ideia dele deveria prevalecer como certa e imutável. Essas foram algumas dificuldades encontradas, mostrando que ainda existe uma dificuldade para compreender a importância das capacidades sociais e o ato de estabelecer um consenso entre os integrantes do grupo.

Percebemos que o trabalho em coletivo permitiu a escola uma oportunidade única, quando conseguiu estabelecer entre professores, pibidianos, gestão e alunos o ato de trabalharem juntos, visando um objetivo. Podendo nesse momento confrontar realidades e experiências diferentes, mas que se encontra em um só lugar, a escola, e que dessa forma devem ser compreendidos enquanto um trabalho que se estrutura de forma horizontal e igualitária compreendidas em uma totalidade.

Compreendendo a importância do nosso trabalho e os resultados que ele nós trouxe, devemos reconhecer que tivemos grandes avanços nos grupos responsáveis pela vestimenta, roteiro, músicas e coreografia. Os relatos e a vivência com os mesmos durante o processo de construção do musical nos mostrou que o trabalho coletivo permitiu a uma maior criatividade, mais ideias surgiram, troca de saberes entre os grupos, tomada de consciência em relação a alguns alunos que reconheceram a sua não colaboração enquanto integrante, e o entendimento de que poderá ajudar mais, no próximo. Todos esses pontos só vêm confirmar a importância do trabalho coletivo para a emancipação e compreensão da realidade do sujeito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico coletivo no PIBID Barros Guimarães aos poucos está dando saltos qualitativos, se consolidando. Seus membros transformam-se e são transformados ao se reconhecer enquanto integrante de uma prática coletiva, ou seja, todos percebem a sua responsabilidade enquanto sujeito capaz de transformar as ações desenvolvidas pelo coletivo.

Embora as ações relatadas não tenham cessado, e, portanto continuem em permanente processo de reelaboração, já nos é possível citar alguns desdobramentos positivos desse modo de organização do trabalho pedagógico. O primeiro deles é a maior complexidade sobre os conteúdos das aulas. A estrutura horizontal entre os integrantes do grupo, e a necessidade de elaborarmos um planejamento objetivo, contribui para que os múltiplos olhares sobre as práticas e fenômenos sejam confrontados constantemente.

Ao exigir, também, que o específico de cada conteúdo seja permanentemente submetido a um projeto maior de educação e de sociedade, enfatizando a conexão do conteúdo abordado com a compreensão da realidade social complexa, combate a alienação do professor, favorece a compreensão dos vários determinantes do assunto trabalhado.

As discussões decorrentes têm se mostrado um importante espaço de formação, onde todos tem oportunidade de ampliar seu entendimento sobre os saberes específicos da Educação Física (e não apenas sobre eles). Ao mesmo tempo, tal dinâmica exige o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como a capacidade de argumentação, respeito à opinião contrária, generosidade, escuta e de conciliação. “A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo” (PISTRAK, op. cit. p. 33).

A maturidade do grupo também se reflete em sua capacidade de resolução de problemas. É perceptível, em nossas reuniões, que se deixou o estágio de apenas relatar as dificuldades e passou-se a pensar coletivamente em soluções para os mesmos. A oportunidade de que todos participem ativamente desses momentos, favorece ao sentimento de pertencimento, fundamental para a coesão do grupo.

O trabalho coletivo se mostrou uma estratégia interessante de formação de novos professores, capazes de uma leitura mais complexa sobre o ambiente escolar e sobre seu papel social. Ao mesmo tempo, acreditamos que a presença dos pibidianos na escola também tem seu impacto sobre o trabalho escolar de um modo geral, provocando novas ideias e pautando reflexões sobre alguns acontecimentos, que muitas vezes, por serem situações tão repetitivas no cotidiano escolar, passariam por comuns e naturalizadas.

Dessa maneira conseguimos descartar qualquer ideia de alienação. Podemos perceber esse processo de alienação, de maneira evidente, no sistema taylorista/fordista, onde a exploração é dada pelo controle do tempo do trabalho, que foi incentivado pela introdução da linha de montagem.

Basicamente, a ideia fundamental no sistema taylorista/fordista... é elevar a especialização das atividades de trabalho em plano de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de um certo momento, o operário torna-se afetivamente um “apêndice da máquina” (tal como fora descrito, ainda em meados do século XIX, por Karl Marx, ao analisar o avanço da automação na indústria da época), repetindo movimento tão absolutamente iguais num curto espaço de tempo quanto possam ser executado por qualquer pessoa, sem a menor experiência de trabalho no assunto (PINTO, 2013, p. 38).

Longe de diminuir a autonomia dos sujeitos, o trabalho coletivo de professores e alunos bolsistas do PIBID a favoreceu, ao emprestar maior respaldo as decisões. Por fim, concluímos que, reduzir a formação de professores a fins pragmáticos, utilitários, pode até gerar produtos e pequenas melhorias em curto prazo, mas certamente não serão capazes de gerir a transformação profunda de que o nosso sistema educacional necessita.

A experiência do que o trabalho coletivo proporcionou os pibidianos foi grande contribuição para a formação acadêmica, percebemos durante a caminhada o quanto aprendemos e os conhecimentos que conseguimos adquirir, percebemos ainda a importância de levar essa experiência (que pode ser a primeira e única), de trabalhar em coletivo, aprendendo o quanto é necessário compreender ou tentar compreender o próximo, precisamos ter a consciência da importância das capacidades sociais, estabelecer vivências, ações, experiências e trabalhos em coletivo. Compreendemos ainda que, somos seres sociais, ou seja, historicamente o homem percebeu a

necessidade de viver em sociedade, em coletivo, e isso não devemos negar ao mesmo.

REFERÊNCIAS

- BARROS FILHO, C. DAINEZI, G. F. **Devaneios sobre a atualidade do capital.**
- CARARO, L. G. **Educação Física e Pedagogia Histórico-crítica: relações e possibilidades na metodologia do ensino.** Seminário de pesquisa. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, setembro de 2008.
- CARVALHO, E. **A totalidade como categoria central na dialética marxista.** Revista Outubro. São Paulo, n. 15, 1o. Semestre de 2007.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo, Ed. Cortez, 1998.
- DUARTE, N. **A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica.**
- ENGELS, F. A. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1976.
- ENGELS, F. A. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: ed. Expressão Popular, 2012.
- FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Ed. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2012.
- FRIZZO, G. **O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física.** *PENSAR A PRÁTICA* 11/2: 159-167, maio/ago. 2008.
- IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: ed. Expressão Popular, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- PALAFIX, G. H. M. **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia.** Movimento (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, dez. 2007.
- PINTO, G. A. **Organização do trabalho no século XX.** São Paulo: ed. Expressão Popular, 2007.
- PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3ª Edição. Expressão Popular. São Paulo-2011.

ROSAR, M. F. F. **Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores**. Ed. São Paulo: Outras expressões, 2014.

TARFAREL, C. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Ed. Cortez. Setembro de 2014.

TERRA, D. V. **Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP)**. Movimento (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, dez. 2007.

ANEXO

Fotos do musical realizado na Escola Professor Barros Guimarães







