

A INTEGRAÇÃO NO TRABALHO COLETIVO E COMPARTILHADO: ELEMENTOS PARA REFLETIR O ALCANCE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMPENSATÓRIAS E SUA MITIGAÇÃO À PRODIGALIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jucenir Garcia da Rocha

Doutorando em Educação / UNISC.

Silvana Maria Gritti

Profª Associada na Universidade Federal do Pampa

Rute Elena Alves de Souza

Doutoranda em Educação, bolsista do Programa de Incentivo à Pós-Graduação Stricto

Sensu –UNISC.

Eixo 3 – Educação, Trabalho e Emancipação.

O presente reporta-se a um trabalho desenvolvido dentro de um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal Pampa com *locus* de pesquisa e experiência de diagnóstico e intervenção no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas, da cidade de Jaguarão, Estado do Rio Grande do Sul. Em âmbito geral, analisou-se a integração curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico proposto pela Secretaria Estadual de Educação do RS, seus desdobramentos e ressignificações no espaço escolar. Desta experiência surgiram diversas categorizações emergentes, além das *a priori*, entre as quais destacamos a integração no trabalho coletivo para socialização neste ensaio. Tais exposições advieram de sistematizações de falas discentes em questionário de avaliação de encontros em aulas integradas entre os componentes curriculares de Ciências Humanas, as quais estão representadas pelo código “E3º AEMP” para designar Estudantes de Terceiro Ano do Ensino Médio Politécnico. Tais avaliações foram expressas no final do ano de dois mil e dezesseis e sistematizadas e analisadas no ano que o sucedeu. Convém reparar que não há identificação individualizada das vozes destes sujeitos, contanto que esta variação não constituía força metodológica para nossa investigação que focava apenas na posição social dos interlocutores, ainda que partíssemos dos pressupostos da pesquisa-ação para nossa inserção no contexto da pesquisa.

Para dar conta das reflexões suscitadas pelas análises pertinentes aos elementos da produção empírica inspiramos nosso trabalho no marxismo investigativo de Antônio Gramsci em seus cadernos do cárcere, mais precisamente; contando com aportes do caderno miscelâneo Nº 9 e do caderno especial Nº 22 sobre “Americanismo e Fordismo” com complemento específico da produção freireana de segundo ciclo em que o intelectual brasileiro desenvolve suas reflexões com o professor Ira Shor acerca de questões concernentes ao nosso debate.

Desta forma, buscamos entender o contexto e oportunidade para a emergência do elemento coletivo em nossa mirada curricular integradora, sua fortuna e suas limitações enquanto produto de experiências parciais à luz da crítica gramsciana acerca do descuro estrutural que lhe insere. Em outra mirada coube constatar que a integração requer inequivocamente um realojamento nesta interação compartilhada entre sujeitos cognoscentes, de sorte que; com Freire e Gramsci, interrogamos com veemência as prerrogativas instrumentalistas subjacentes na experiência que subtrai o papel do professor atuante na Educação Básica na produção do conhecimento.

À esteira de outras categorias suscitadas na pesquisa como um todo – como a do ensino “aprazível”- afastada do centro de interesse imediato deste trabalho, enunciemos uma expressão que conjugou-lhe com a noção de “engajamento ou interesse” e insere a categoria da coletividade ainda que difusa na expressão de totalidade. A saber: “*A aula fica mais descontraída, pois há um **envolvimento maior entre todos***” (E3ºAEMP, grifo nosso). No ensejo, convém aludir que do núcleo de uma passagem de nossas transcrições e sistematizações das atividades categorizadas entre o “diferente e o exótico” os elementos da “participação” e da “interação” já prenunciavam a prodigalidade do aprendizado coletivo ao dizer “[...] *que conseguimos interagir e **aprender em conjunto, não ficamos apenas na sala de aula cada um por si e sim algo diferente, todos participando***” (E3ºAEMP, grifo nosso). Outra avaliação que caminha neste sentido sentença que “[...] *foi uma boa atividade*”(E3ºAEMP), visto que, “[...] *reunião e **pensamento em grupo favorecem o aprendizado e possibilita a compreensão do conteúdo***” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Entretanto, como era de se esperar em um sistema alicerçado por relações atomizadas, que tivéssemos posições inclinadas ao sistema curricular individualizado. “*Prefiro as aulas individuais de cada matéria*” (E3ºAEMP, grifo nosso), objeta um estudante acerca das desvantagens e fragilidades das aulas integradas. Não é de se descartar, ainda que às expensas da cientificidade positivista não nos chancela a tal, de

que recorrências em inclinações deste perfil tenham sido mitigadas pela inevitável relação que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa. Ignorar estes meandros, pensamos que traria um tom de objetividade ingênua para a pesquisa em face ao contexto do mundo social em que a mesma acontece sem por isso descartar os indicativos da coletânea empírica. No dizer do aluno que “[...] **foram trabalhos conjuntos, e aulas de disciplinas muito complexas, mas deu para aprender**” (E3ºAEMP, grifo nosso) dentro do item que versava sobre as desvantagens/fragilidades ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho coletivo e expressa uma abertura de seus horizontes para a complexidade das Ciências Humanas, parece apontar algum vestígio para a mitigância que aventamos ao final da frase. Não obstante, na fala de que “[...] **as vantagens são várias, pois a matéria sendo trabalhada conjuntamente possibilita melhor aprendizado**” (E3ºAEMP, grifo nosso) se não enunciarmos, ninguém suporia que tenha sido proferida dentro do item que colhia informações sobre as fragilidades/desvantagens.

De qualquer sorte, constitui vetor comum entre as expressões elencadas, a incidência do trabalho conjugado como elemento axiológico em nossa intervenção. Todavia, em face de tais insígnias colaborativas, Gramsci, (2001a) no Caderno Miscelâneo nº 9 (1932), analisa escolas europeias com experiências de inspirações reformadoras, descritas pelo Pedagogo Estadunidense Carleton Washburne, afirmando que as mesmas

[...] são interessantes, já que desenvolvem certos aspectos do problema educativo; assim, por exemplo, a escola “progressista” da Bélgica se baseia no princípio de que os meninos aprendem entrando em contato com o mundo e *ensinando aos outros*. A escola Cousinet, na França, *desenvolve o hábito do esforço coletivo, da colaboração*. A de Glarisegg, na Suíça, insiste de modo especial em desenvolver o sentido da liberdade e da responsabilidade moral de cada aluno, etc. (É útil acompanhar todas estas tentativas, *que não são mais do que “excepcionais”, talvez mais para ver o que não se deve fazer do que por qualquer outra razão*) (GRAMSCI, 2001a, p. 176-177, grifo nosso).

Em que pese que nos cadernos miscelâneos o autor não chegue a desenvolver o assunto expansivamente, a análise parece suficiente para se estimar o alcance de uma experiência intervencionista como esta e do que se pode extrair dela. Aliás, é da gênese das políticas compensatórias e de ações afirmativas o caráter de excepcionalidade em suas ações, contudo, não reside precisamente na exceção o problema; mas naquilo que as mesmas são capazes de paliar, haja vista sua descara ao elemento “estrutural e estruturante” imbricado aos fenômenos, uma vez que

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem hábitos, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Destacamos neste encontro o elemento da coletividade porque foi a ocasião em que observamos nitidamente no processo de “empoderamento” dos discentes mediante “participação interativa” observadas em outros excertos da pesquisa, que a certa altura os mesmos haviam adquirido tamanho domínio sobre o processo; de modo que os mesmos conseguiram se complementar mutuamente sem necessidade de intervenção dos professores num processo em que o trabalho coletivo foi gerando uma união via cooperação entre os discentes num ritual em que “[...] *debateamos assuntos tanto atuais como antigos, unimos a turma e aprendemos fazendo comparações com os dias atuais*” (E3ºAEMP, grifo nosso). Este assunto da atualidade na abordagem dos conteúdos ainda que presente nas narrativas discentes sobre este encontro, não compõe o nosso cabedal de análise para este artigo, contudo, convém denotar destas falas que a integração almejada nesta prática transcende a alçada dos componentes curriculares; orbitando a seara da interação entre os sujeitos para sua consecução. A este respeito, em diálogo com Paulo Freire, o professor Ira Shor assinala que “[...] a Educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 14), ao mesmo tempo em que adverte que

O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula (SHOR; FREIRE, 1986, p. 14).

No substancial desta contenda o educador Paulo Freire sente-se provocado por Shor a constatar diretamente e com certa indignação uma mensagem, expressa, às vezes de forma subjacente nas políticas públicas de ideologias intervencionistas sobre

[...] outra coisa que é dita aos professores: que o ensino não tem nada a ver com a pesquisa, com a produção de conhecimento. Por causa disso, há um mito que diz que se você é um professor que não faz nenhum tipo de pesquisa, você perde prestígio. Como se orientar um seminário de um semestre sobre o conhecimento atual em Biologia, ou Química, ou Filosofia, não tivesse

importância alguma, como se não se estivesse sendo uma espécie de pesquisador (SHOR; FREIRE, 1986, p. 14).

Esta perspectiva automatista parece ainda mais bisonha ao nos reportarmos à percepção dos industriais americanos acerca da metáfora sobre o “[...] gorila amestrado” (GRAMSCI, 2001b, p. 272), uma vez que ela não passa de uma expressão da vontade dos mesmos, deduzida por “[...] uma série de cautelas e iniciativas ‘educacionais’ que podem ser encontradas nos livros de Ford e na obra de Philip” (GRAMSCI, 2001b, p. 272). Pensando com Gramsci (2001b) se torna hilário intuir que os industriais tenham compreendido melhor a dialética que muitos letrados de nosso tempo; que tenham percebido que mesmo o operário fabril da indústria fordista após superado o período de adaptação psicofísica àquele trabalho determinado, pode liberar-se

[...] para outras ocupações. Do mesmo modo como caminhamos sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, de acordo com aquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim também ocorreu e continuará a ocorrer na indústria com relação aos gestos fundamentais do ofício; caminhamos automaticamente e, ao mesmo tempo, podemos pensar tudo o que quisermos (GRAMSCI, 2001b, p. 272).

Para fechar, cabe assinalar que o empreendimento desta reflexão percorreu no sentido de conceber que o nosso olhar sobre trabalho coletivo passou longe da concepção meramente instrumental - Apesar de reconhecermos que o trabalho em círculo (usado nesta experiência) também se preste a este ofício, em determinadas ocasiões - para a integração; razão pela qual, não podemos deixar de ser antitéticos aos preceitos metodológicos que insistem na tese da mumificação da mente do professor da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho coletivo; Políticas compensatórias; Protagonismo docente; Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a, 2 v.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001b, 4 v.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia:** O cotidiano do professor. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.