

O PEDAGOGO E O TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: uma articulação necessária

Zélia Coral Versari¹

Resumo:

Neste texto, refletimos sobre o trabalho coletivo na escola, destacando o pedagogo como articulador dos processos de ensino e aprendizagem. Fundamentando-nos em princípios da Teoria Histórico-Cultural, consideramos a aquisição da cultura como condição para a humanização e a escola como espaço instituído para promover o acesso à cultura da humanidade. Para a compreensão do significado de trabalho coletivo, recorremos a Leontiev, mais especificamente ao texto intitulado “O Aparecimento da Consciência Humana”, o qual busca desvelar as implicações do trabalho coletivo para o desenvolvimento da consciência humana. Das idéias defendidas por Leontiev, depreendemos que, quando o profissional se reconhece na atividade coletiva, sua ação é dotada de sentido. Assim, fica evidenciado, por meio das trocas de experiências nos grupos de estudo e de reflexão sobre a prática educativa, organizados pelo pedagogo, que o profissional dimensiona e compreende seu trabalho no contexto escolar.

Palavras-chave: Trabalho Coletivo; Conhecimento; Teoria Histórico-Cultural.

THE PEDAGOGUE AND THE COLLECTIVE WORK IN SCHOOL: a necessary articulation

Abstract:

This text reflects on the collective work in school, highlighting the pedagogue as articulator of the processes of teaching and learning. Basing ourselves on principles of Historic-Cultural Theory, we consider the acquisition of culture as a condition for the humanization and the school as a space created to promote access to the culture of mankind. To understand the meaning of collective work, we use the Leontiev, more specifically the text entitled "The Emergence of Human Consciousness," which seeks unveiling the implications of collective work for the development of human consciousness. Among the ideas defended by Leontiev we understand that when the professional worker is recognized in the collective activity, its action is endowed with sense. It is evident that in exchanges of experiences in study groups and reflection of educational practice, organized by the pedagogues, which the professional scales and understands his work in the school area.

Key Words: Collective Work; Knowledge; Historic-Cultural Theory.

¹ Professora da rede pública de ensino e participante do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, da área de Pedagogia, do Núcleo Regional de Maringá.

Sobre a relevância da escola para o processo de formação humana

Nos últimos anos, muitos estudos têm se ocupado da discussão sobre a necessidade de uma escola comprometida com a função para a qual foi instituída: possibilitar às novas gerações o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Essa discussão nos leva a pensar: por que os homens precisam de uma instituição dessa natureza? A convivência, as experiências cotidianas não bastam para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos acumulados?

A resposta a esta questão nos remete à compreensão do processo de humanização. Diferentemente dos animais, que possuem uma relação direta com a natureza, o homem, para se humanizar, precisa apropriar-se da cultura historicamente constituída. Leontiev escreve a respeito:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente 'dadas' aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p.290).

Quando entendemos que o indivíduo não se apropria espontaneamente dos conhecimentos acumulados pela humanidade, e que, para humanizar-se, precisa passar por um processo educativo, entendemos melhor o papel da escola nesse processo. Mas em que se diferencia a educação escolar da educação em geral? No trecho a seguir, Leontiev traz elementos elucidativos para esta questão:

Na sua origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças pequenas, [a educação] é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação *escolares*, diferentes formas de educação superior e até formação autodidata (LEONTIEV, 2004, p. 290-291).

Pelo exposto, podemos afirmar que “a educação escolar é uma das formas de atividade humana e, por excelência, a socialmente responsável pela sistematização desse processo” (SERRÃO, 2006, p.124). Assim, é na escola, por meio do ensino sistematicamente organizado, que os alunos têm a possibilidade de adquirir os instrumentos simbólicos para a sua plena humanização.

O que são tais instrumentos? Segundo Leontiev, o homem imprime nos objetos que fabrica a cultura material e cognitiva, quer dizer, esses objetos são portadores de traços característicos da criação humana, que são transmitidos às demais gerações. Não se trata apenas de objetos, mas de algo que traz as marcas de uma determinada cultura que influencia a formação de outras pessoas e gerações.

[...] o desenvolvimento da criança não é determinado pela simples maturação de potencialidades inatas. Sem desconsiderar a base biológica, nessa teoria entende-se que o desenvolvimento ocorre mediante a aquisição da cultura material e intelectual, consubstanciadas nos objetos e no conhecimento humano, fenômeno que se constitui no próprio processo de aprendizagem (SFORNI; GALUCH, s/d).

Nesse sentido, quando voltamos nossa atenção para uma escola que se preocupa com a formação humana, há que se atentar para a qualidade do conhecimento por ela veiculado, já que esses conhecimentos são os instrumentos simbólicos que constituem a base do desenvolvimento humano. À instituição escolar cabe a responsabilidade pela transmissão desses conhecimentos num processo intencional e planejado, em que o professor é o mediador entre o saber e o aluno. “Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento (ASBAHR, 2005, p. 114). Portanto, “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber difuso; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 1985, p. 28).

Mas como identificar se os conhecimentos ensinados na escola contribuem para o desenvolvimento do pensamento do aluno?

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ponto central do processo de aprendizagem é a formação do pensamento conceitual. Vigotski mostra a diferença entre os conceitos espontâneos – adquiridos pela ação direta da criança sobre a realidade que o cerca – e

os conceitos científicos, os quais necessitam de situações formais de ensino para serem apropriados pela criança. Os conceitos espontâneos, também chamados de cotidianos, percorrem caminho inverso ao do conceito científico no seu processo de desenvolvimento. Os conceitos científicos iniciam-se pela definição e descendem às experiências das crianças. Um aluno jamais aprende um conteúdo científico pelos mesmos processos que se aprendem os conteúdos do dia-a-dia. “É preciso que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelo aluno na condição de um instrumento de generalização” (SFORNI; GALUCH, 2006, p.6). Por sua vez, “os conceitos cotidianos são aprendidos em situações cuja consciência está voltada para o fenômeno, para o contexto, e não exatamente para o conceito presente nele” (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 5).

Saviani defende que a escola é o espaço formal para a transmissão dos conhecimentos científicos e não dos conhecimentos cotidianos. “Aí reside a grande importância da escola (em especial a escola pública)”. E o pedagogo é a peça fundamental desse processo. A ele “[...] cabe o domínio das formas através das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar, tornando-o, pois, transmissível-assimilável na relação professor-aluno” (SAVIANI, 1985, p. 27).

Assim, a concepção de escola como instituição responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado aponta para o pedagogo como aquele que participa ativamente do processo de organização da prática pedagógica na escola. Qual é, portanto, a função do Pedagogo?

Pedagogo escolar como articulador da prática pedagógica

Desde o surgimento da função do especialista na escola, ao pedagogo foi designado um papel que passou por mudanças. Inicialmente, o objetivo foi o de acompanhar e controlar o trabalho do professor, para que a escola atingisse as metas estabelecidas por instâncias superiores, como a Secretaria Estadual de Educação e o Ministério da Educação, portanto, o trabalho do supervisor escolar se assemelhava ao trabalho do supervisor nas indústrias. Seu papel estava atrelado a interpretar e fazer cumprir decisões pré-estabelecidas, sem questionar sua validade ou fazer qualquer reflexão junto aos professores. Esta atitude pode ser observada ainda hoje, apesar de

existir uma vasta literatura especializada que define a função do pedagogo escola como a de articulador do processo ensino aprendizagem (ALONSO, 2006).

Entre os inúmeros trabalhos desenvolvidos pelo pedagogo, poucos são os que realmente condizem com a função de articulador dos processos de ensino e aprendizagem, ação imprescindível na organização do trabalho coletivo na escola. Dadas as condições de muitas escolas, este profissional acaba exercendo mais o papel de alguém que soluciona problemas de ordens diversas, muitas vezes, não relacionadas às suas atribuições. Dessa forma, acaba não encontrando espaço para articular os profissionais da escola para juntos elaborarem uma ação pedagógica mais efetiva.

Não só a indefinição do papel do pedagogo como a própria forma de organização do espaço e do tempo escolar têm contribuído para a fragmentação do trabalho pedagógico. Somam-se a isso, a falta de profissionais e de recursos financeiros, escolas em situações precárias, os baixos salários, dentre outros. Portanto, o trabalho coletivo não é algo dado pelo sistema de ensino, mas se apresenta como um desafio a ser conquistado, uma vez que implica mudança de valores que ultrapassam os muros escolares.

Parece imperativo que, para a realização de um trabalho coletivo, com objetivos comuns, há que existir uma coincidência entre o significado da atividade que cada um desempenha e o sentido social que a atividade tem para quem executa. Esta não é uma tarefa simples diante do trabalho fragmentado dos profissionais que atuam na escola, reflexo da sociedade que os envolve. Mas, o que é o trabalho o coletivo tão proclamado na literatura pedagógica e difícil de ser articulado no cotidiano escolar? É possível realizar o trabalho coletivo com vistas à reorganização da prática pedagógica, de modo a garantir aos alunos a apropriação de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento?

Para discutir o trabalho coletivo na escola, pautamo-nos no exemplo da atividade de caça coletiva, em que Leontiev (1978) explica que é no trabalho em grupo que os indivíduos desenvolvem a consciência. A consciência do significado das diferentes ações que compõem a atividade coletiva dá aos indivíduos o sentido de suas ações. Na educação escolar, o sentido da ação do diretor, do pedagogo, do professor e dos outros profissionais envolvidos está na consciência do significado das ações que compõem a coletividade e suas correlações.

Para melhor entender esta questão, buscamos fundamentar nossa discussão no texto “Aparecimento da Consciência Humana”, no qual Leontiev (1978) – um dos teóricos da Teoria Histórico Cultural – busca desvelar as conseqüências que as atividades coletivas exercem na formação da consciência humana. Recorremos, também, a autores dessa mesma linha teórica, que nos ajudam a compreender o trabalho coletivo no contexto escolar, dentre eles: Duarte (2004), Serrão (2006), Basso (1998) Saviani (1985), Garcia (1991), Alonso (2006), Sforzi e Galuch (s.d.), Palangana (2002), Veiga (1998) e Asbahr (2005).

Trabalho coletivo e desenvolvimento da consciência

Com o objetivo de explicar o aparecimento e desenvolvimento da consciência humana, Leontiev descreve a caçada coletiva, organizada por um grupo de homens primitivos. Nesse exemplo, ele faz uma analogia entre o homem e o animal; este, como ser biológico, age movido apenas pelo seu instinto. Portanto, estando com fome e diante da possibilidade de satisfazê-la, a sua reação é procurar abater imediatamente a presa. Assim, o motivo da sua atividade – a fome – está diretamente relacionado à atividade de capturar a presa.

Contrariamente à atividade animal, na humana, bem mais complexa, não existe uma ligação direta entre o motivo e o objeto da atividade. Para compreendê-la, Leontiev (1978) expõe a necessidade de analisar a estrutura da atividade humana e suas implicações e modificações quando se realiza um trabalho coletivo. Para isso, justifica a diferença entre atividade e ação, chamando de atividade humana um conjunto de ações em que o motivo pelo qual cada indivíduo realiza a ação não coincide imediatamente com o resultado de cada ação que compõe a atividade. O motivo é ressaltado, portanto, quando as ações são analisadas na atividade.

Com base em Leontiev, compreende-se a individualidade humana quando analisada no conjunto das condições sociais. “A atividade humana [...] é a unidade central da vida do sujeito concreto”, é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (LEONTIEV, *apud* ASBAHR, 2005, p. 109). A atividade não corresponde apenas ao desenvolvimento psíquico do homem, mas às suas necessidades, aos seus sentimentos. “Para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta

do sujeito em um meio objetal” (ASBAHR, 2005, p. 109). Durante toda história da sociedade humana, os homens criaram milhares de objetos para atender a suas necessidades, dessa forma, não só produziram infindáveis objetos, mas criaram inúmeras novas necessidades. Esse desenvolvimento superou as necessidades biológicas, própria dos animais inferiores, e produziu um novo indivíduo, o indivíduo do gênero humano, movido pela satisfação de suas necessidades (ASBAHR, 2005).

O que difere as atividades humanas das demais atividades é o seu objetivo ou motivo. O motivo é o estímulo da atividade, é ele que une a necessidade ao seu objeto. Todavia, se o objeto e a necessidade estiverem desconectados, não geram uma atividade, para produzi-la é imprescindível um motivo. O objeto e o motivo são elementos da atividade, assim como as ações. As ações, no entanto, relacionam-se com os objetivos da mesma forma que a atividade se relaciona com o motivo. A ação caracteriza não só a intenção, como também a operação, a forma que a ação é executada. No entanto, uma atividade pode se transformar em ação quando se desvia de seu motivo original, como uma ação pode adquirir um motivo próprio e virar uma atividade (ASBAHR, 2005).

Leontiev (1978) utiliza o exemplo da caçada coletiva para analisar a estrutura da atividade humana, descrevendo que as ações nela realizadas são divididas entre seus membros: alguns indivíduos ficam responsáveis por acender o fogo, preservando-o para o cozimento do animal caçado; outros, por providenciar o alimento, que, neste caso, seria caçar o animal; o grupo dos caçadores se divide em batedores, que espantam os animais, procurando encurralá-los, e os caçadores, que abatem a caça encurralada. Apenas a consciência da ação de cada indivíduo garante que a atividade seja realizada plenamente. Leontiev (1978, p. 75) postula: “Isto acarreta uma modificação profunda e radical da própria estrutura da atividade dos indivíduos que participam no processo de trabalho”.

A relação social confere ao homem o significado de suas ações

Ao observarmos a ação de cada indivíduo na caçada coletiva, não vemos relação imediata entre esta e o seu motivo. Por exemplo, acender e cuidar do fogo, espantar,

capturar, preparar e cozinhar o animal não se relaciona diretamente com o objetivo de saciar a fome.

Existe uma lacuna entre a necessidade, que caracteriza o motivo, e a ação que é realizada. Então, onde está o sentido da ação de cada membro do grupo já que não está objetivamente dado como está para o animal? “A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. [...] somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire sentido racional” (DUARTE, 2004, p. 7). Com o exemplo da caçada coletiva, Leontiev (1978) explica que a consciência surge com base na relação de trabalho que os homens estabelecem entre si e com o meio em que vivem.

Por meio do trabalho, o homem se distancia do biológico, modifica a natureza e a si mesmo, tornando-se humano. Essa condição lhe confere vínculo ao seu grupo, mediado pela linguagem. Nesse contexto, o trabalho de cada um e o dos demais membros do grupo ampara o desenvolvimento de cada indivíduo (SERRÃO, 2006).

O sentido de trabalho, empregado por Leontiev, difere do termo comumente referido para designar emprego ou profissão, ou seja, diz respeito à atividade inerente ao gênero humano, uma vez que não existe trabalho por si, mas uma atividade social em que os indivíduos conseguem relacionar sua ação com as dos demais membros do grupo. É nesta atividade que o homem desenvolve sua consciência. Consegue imaginar de antemão a sua ação, planejar e agir de forma adequada.

Segundo Duarte (2004), há animais que constroem moradias perfeitas, como é o caso da abelha e do joão-de-barro. Todavia, há milhares de anos, estes animais as fazem sempre do mesmo jeito. O homem, por sua vez, além de primeiramente idealizar o que vai construir, é capaz de realizar uma infinidade de modelos. A consciência confere racionalidade e sentido à sua ação. “Leontiev define a consciência como conhecimento partilhado, como uma realização social” (ASBAHR, 2005, p. 110). Assim, a consciência não está fechada, internalizada ao mundo subjetivo do indivíduo, mas o inverso, ela está ligada à atividade e representa a relação do indivíduo com os demais homens na interação social, por ter uma característica social dada pela natureza. Asbahr expõe como ocorre a passagem do mundo social ao mundo interno.

[...] a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico, não se dá de maneira direta, pois o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas, e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos (ASBAHR, 2005, p. 111).

Na interação social, as relações formadas pela ação ativa do sujeito com o seu meio, que Leontiev chama de conscientização, promovem o desenvolvimento das funções cognitivas, uma vez que possibilitam ao homem, por meio da memória, da atenção, da percepção e da imaginação, prever e antecipar situações e também organizar racionalmente sua ação no grupo. Portanto, o trabalho coletivo, como atividade consciente, possibilita uma sintonia entre o individual e o social à medida que cada um faz sua parte com a visão do todo, promovendo sentido tanto à atividade subjetiva do grupo, quanto à atividade objetiva.

Ação pedagógica: tarefa ou atividade?

A análise da atividade de caça coletiva, realizada por Leontiev (1978), possibilita-nos uma reflexão sobre a organização pedagógica escolar, uma vez que esta envolve divisão de trabalho entre os que atuam na escola. Diante disso, perguntamos: professores, pedagogos, diretor, secretário, bibliotecário e demais profissionais realizam tarefas ou uma atividade coletiva? Qual o motivo do trabalho escolar? Como cada indivíduo se compromete com o trabalho do grupo?

O exemplo da atividade de caça coletiva nos remete à possibilidade de o trabalho pedagógico escolar se configurar como atividade coletiva, uma vez que, tal como na caçada, no trabalho pedagógico, várias ações são realizadas para atingir um mesmo objetivo. Assim, pensando na atividade principal da escola, que é a de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANI, 2005, p. 15), para a qual, as ações são realizadas, passaremos à análise da

organização do trabalho de diferentes profissionais com o objetivo de identificar quando, de fato, há um trabalho coletivo na escola.

Na organização diária da escola, várias pessoas realizam trabalhos diferentes. Entre elas, está o pedagogo, atento à organização das salas, ao comportamento dos alunos, ao trabalho do professor, ao planejamento curricular e à avaliação. Temos, ainda, o diretor que orienta os professores, funcionários, pais e alunos sobre as normas de organização da escola; os professores, que ministram as aulas, organizam o material didático, fazem planejamento e, também, orientam alunos e pais; o secretário, responsável por organizar a documentação dos docentes e discentes; a bibliotecária, cuja ocupação é cuidar da conservação e empréstimo dos livros; os zeladores, que cuidam da limpeza e conservação da escola; a merendeira, que prepara e serve a merenda aos alunos. Se os trabalhos realizados por estes profissionais da escola não estiverem de acordo com a função para a qual a escola foi instituída, isto é, se as diferentes ações não estiverem sintonizadas ao objetivo de propiciar acesso dos alunos ao saber sistematizado, o empenho desses profissionais é desprovido de significado.

Não é o trabalho em conjunto, num determinado ambiente em que ocorre a solidária cooperação entre as pessoas, que define a atividade coletiva. O que a caracteriza, é algo que não está aparente, que não se evidencia apenas ao observar as ações de cada membro da coletividade. O princípio da atividade humana é que suas ações sejam dirigidas por metas, “[...] o homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho que está envolvido” (BASSO, 1998, p. 2). Tem-se a meta e busca-se alcançá-la. Por sua vez, a tarefa é realizada com o objetivo de cumprir uma obrigação ou ordem dada por alguém, por isso, é desprovida de sentido, tendo em vista que seu conteúdo não coincide com o significado dado pela coletividade.

No cotidiano escolar, observamos inúmeras oportunidades de se efetivar o trabalho coletivo. Por exemplo, espera-se que a aprendizagem seja a meta do trabalho de todos. Este deve ser o objetivo do trabalho do pedagogo, que atua junto aos professores em busca da melhor forma de organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Na realização do planejamento, o pedagogo fica atento aos conteúdos selecionados pelos professores, discute como desenvolvê-los em sala de aula e, posteriormente, acompanha a sua efetivação, sempre fornecendo idéias e recursos de

enriquecimento, com muito envolvimento e comprometimento com o trabalho do professor. A interação possibilita a este profissional articular experiências de ensino e organizar encontros para compartilhá-las com os demais professores da escola.

O envolvimento dos profissionais da escola nas atividades coletivas acontece, também, quando se promove planejamento de modo interativo. Nessa dinâmica, coordenada pelo pedagogo, os profissionais têm a oportunidade de discutir a rotina da escola, ou seja, as reuniões, palestras, cursos, eventos, conselhos de classe, planejamentos e demais atividades, para que juntos possam pensar sobre a realidade da escola e oportunizar um melhor encaminhamento.

A visão da escola, na sua totalidade, possibilita ao pedagogo envolver os diferentes profissionais em trabalho que contribui para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Dentre os profissionais, citamos a bibliotecária, cujo trabalho, na maioria das escolas públicas, atenta apenas à organização, à conservação e empréstimo dos livros, a manter a ordem e o silêncio. A atuação do pedagogo que objetiva desenvolver formas possíveis de adequação do trabalho da bibliotecária à área pedagógica visa promover a participação dessa profissional na atividade coletiva da escola. Nesse sentido, a bibliotecária preocupar-se-á em criar espaço na biblioteca para o ensino e a aprendizagem da leitura. Entre as ações que podem ser desenvolvidas estão o incentivo e acompanhamento da retirada dos livros pelos alunos; sugestões de leitura e procurar conhecer o conteúdo dos livros que os alunos lêem; contação de histórias, como incentivo à leitura; levar ao conhecimento dos professores os livros que despertam maior interesse nos alunos, para que esses sejam explorados em sala de aula; promoção de concursos de leitura que envolvam os pais, divulgação da chegada de novos livros.

No mesmo sentido da ação da bibliotecária, podemos observar o servente que se indis põe com o professor quando este, ao realizar uma nova atividade com os alunos, organiza as carteiras de uma forma diferente da habitual. A ação do pedagogo junto a este profissional possibilita-lhe compreender o que seu trabalho representa na atividade escolar, uma vez que a organização da sala de aula é uma das condições para a promoção da aprendizagem dos alunos. É na ação coletiva que o indivíduo adquire consciência de seu trabalho. Nesse caso, arrumar as carteiras deixa de ser um martírio, visto que o servente, consciente do que sua ação representa no trabalho coletivo, estará atento à forma de organização necessária para o bom andamento das aulas.

Faz-se necessário, também, entender a função social do trabalho pedagógico para compreender o que motiva cada profissional em sua atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal de seu trabalho. Segundo Basso (1994), é uma característica da sociedade de classes a divisão entre a significação social e sentido pessoal.

A força do trabalho e o produto do trabalho tornam-se mercadorias, originando a possibilidade de separação entre significado e sentido, pois, o motivo que incita o indivíduo a agir não corresponde ao fim da sua ação. Assim sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas (BASSO, 1994, p. 36).

Reportando esse entendimento ao trabalho do professor, Basso (1994) afirma que, sempre que houver uma ruptura entre sentido e significado da prática docente, ocorrerá um processo de alienação na atividade pedagógica. Dessa forma, este perderá sua característica original e transformar-se-á em uma operação mecânica de reprodução de conteúdos pré-determinados pelo livro didático ou lista de atividades desconectadas de seu contexto e carentes de significado. Os profissionais, ao sentirem a falta de ligação entre significado e sentido no trabalho que desenvolvem na escola, julgam que as limitações e entraves cerceiam a atividade pedagógica. Isto leva a expressarem sentimento de frustração quando se referem à profissão.

No entanto, afirma Basso (1994), não podemos julgar que as condições subjetivas sejam as únicas responsáveis pela desmotivação dos profissionais. Aliadas a elas estão as condições objetivas, concretas que interferem significativamente na consciência do educador. Assim, para compreender a alienação, é preciso verificar o grau de proporção que exercem as condições objetivas e subjetivas no trabalho pedagógico. A autora lista como condição subjetiva a extensa carga horária, a baixa remuneração, a carência de recursos materiais. E como condição objetiva, a baixa qualidade de formação do professor.

Quando o profissional se reconhece na atividade coletiva, sua ação é dotada de sentido para o grupo e, dessa forma, contribui para que cada um desempenhe seu trabalho com mais satisfação, além de evitar o sentimento de sobrecarga e exploração.

O bibliotecário e o servente, assim como todos os profissionais da escola, são habilitados numa especificidade técnica de trabalho. Essas especificidades, se atuadas de forma isolada, fragmentam o trabalho pedagógico. Mas, “[...] atuando articuladamente, complementando-se nas diferenças, cada ato e cada fato passam a ser referidos à totalidade” (GARCIA, 1991 p. 15). Portanto, cabe ao pedagogo articular o saber específico dos profissionais da escola, para que esta cumpra sua função para a qual foi instituída: garantir um ensino de qualidade a todos os seus alunos (GARCIA, 1991).

Não só as especificidades de cada profissional da escola necessitam da articulação com o processo pedagógico, mas tantas outras ações, como o conselho de classe, a metodologia, o critério de avaliação, o planejamento e a mediação pedagógica. Basso (1998, p. 6) considera o caminho do aprimoramento do conhecimento teórico-metodológico pela equipe da escola como meio para um melhor entendimento e condução das atividades escolares, bem como o “[...] estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática”.

Diante das discussões propostas até o momento, poderíamos considerar necessária a articulação do trabalho pedagógico para garantir o ensino de qualidade?

A proposta pedagógica configura-se como um espaço, definido pelo coletivo, para discussão e enfrentamento dos desafios do cotidiano da escola com o objetivo de organizar a prática educativa. Consiste, de certa forma, na sistematização da organização das atividades desenvolvida pela escola. Sendo assim, os profissionais reúnem-se sob a articulação do pedagogo, com o objetivo de discutir sobre as atividades por eles desenvolvidas. O propósito, neste caso, é o de reorganizá-las da melhor forma, a fim de assegurar a apropriação pelos alunos dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

O projeto torna-se atividade quando os projetos individuais dos professores convergem em torno de um mesmo objetivo e os professores passam a assumir a existência de uma necessidade em comum: a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. A existência de um projeto coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivo do grupo, enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração individual (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002, *apud* ASBAHR, 2005, p. 116).

Para ser considerada uma atividade coletiva, o trabalho pedagógico deve ser assumido, individualmente, pelos profissionais dos diversos segmentos da escola, que, diante de suas necessidades, engajam-se no grupo coordenado pelo pedagogo. Ao transformarem suas necessidades individuais em necessidade do grupo, os profissionais, além de tomar consciência sobre a dimensão dos problemas enfrentados pelos colegas, nos diversos segmentos da instituição, passam a articular e a definir objetivos comuns, e de propor ações planejadas (ASBAHR, 2005). Essa forma de organização, segundo a autora, não só contribui para o amadurecimento consciente do coletivo da instituição, como o crescimento profissional de cada membro comprometido com o grupo. Como, por exemplo, organizar turmas, calendário letivo, distribuição das aulas e disciplinas, horário semanal de aulas, disciplinas e recreio, projetos de recuperação de estudos, organização da hora atividade do professor para estudo, planejamento e reflexão do processo de ensino e aprendizagem.

Veiga (1998) considera importante que cada profissional da escola assuma essa nova forma de organização sem reservas, ou seja, que todos estejam abertos a construir e cumprir o plano elaborado coletivamente. Para ele:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se construir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 1998, p. 13).

De acordo com a referida autora, para que o trabalho pedagógico seja efetivado, o mais importante não é o empenho em persuadir os profissionais a aderirem ao projeto, ou mobilizá-los a trabalhar mais, “mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 1998, p. 13). Mas, para que isso ocorra, a fundamentação teórica deve estar presente, como suporte para todas as dificuldades enfrentadas na escola. A intencionalidade da escola deve estar sempre voltada para o ensino e para a aprendizagem. Assim, pelas trocas de experiências nos grupos de estudo e de reflexão sobre a prática educativa, organizados pelo pedagogo, vai surgir a compreensão do trabalho de cada profissional para a organização do projeto no cotidiano escolar, sobretudo dos que atuam em sala de aula.

Se a função da escola é ensinar a todos os alunos sem distinção, ao pedagogo compete o trabalho “[...] de dominar as formas de organização dos conteúdos de modo a torná-los assimiláveis” (SAVIANI, 1985, p.28). Recorremos a um trecho de um discurso do professor Saviani, dirigido a formandos do curso de Pedagogia, para reiterar o papel dos pedagogos:

E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aqueles das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade (SAVIANI, 1985, p. 28).

Ainda no discurso acima citado, Saviani exalta a necessidade de os pedagogos “cuidarem” para que os conteúdos de caráter científicos não sejam trocados pelas atividades corriqueiras e vazias de significado, como ultimamente tem acontecido. O autor argumenta:

Encontra-se tempo para tudo na escola, mas muito pouco tempo é destinado ao processo de transformação-assimilação de conhecimentos elaborados cientificamente. Cumpre reverter essa situação. Vocês, pedagogos, têm uma responsabilidade grande nesse esforço de reversão (SAVIANI, 1985 p. 28).

O conhecimento, portanto, é o fator principal do trabalho desenvolvido na escola. A sua promoção dar-se-á mediante a ação coletiva e consciente de todos os profissionais da escola. O trabalho coletivo, em que todos estejam comprometidos tanto na interação com o grupo como na mesma posição dos seus membros, segundo Ferreira (2006), parece ser o caminho mais viável para operar mudanças efetivas na prática pedagógica, bem como promover avanços qualitativos no desempenho dos professores.

Considerações finais:

Este trabalho nos possibilitou entender que a organização do trabalho coletivo se constitui em um desafio para as escolas da atualidade.

Os estudos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual a aquisição da cultura se constitui em um processo que intervém tanto na formação do indivíduo como na promoção histórica do gênero humano, permitiram-nos estabelecer relação entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano no contexto escolar.

Pensar que, para se humanizar, os indivíduos precisam da mediação de outros homens e da cultura nos leva a refletir sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, uma vez que esta foi instituída para transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade às novas gerações. Não se trata, porém, de qualquer conhecimento, mas dos conceitos científicos, que, para Vigotsky, constituem-se na porta para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Significa afirmar que “o conteúdo escolar transforma-se em funções mentais, afetivas, psíquicas em geral, as quais compõem os fundamentos do pensamento”, que o aluno irá utilizar para compreender a realidade em que vive. (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 115).

Para transmitir os conteúdos científicos, é preciso que a escola tenha uma organização tal que seja possível a conversão dos saberes sistematizados em saber escolar. Este é o papel do pedagogo: dominar as “[...] formas através das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar, tornando-o, pois, transmissível-assimilável na relação professor aluno” (SAVIANI, 1987, p. 28). Não só fazer a conversão do conhecimento produzido pela humanidade é a função do pedagogo, mas também articular os saberes dos profissionais da escola para que promovam o trabalho coletivo.

A existência de um projeto coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivos do grupo, enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração individual (ARAÚJO; CAMARGO; TAVARES, 2002 *apud* ASBHR, 2005, p. 116).

Na escola, quando as necessidades individuais são transferidas para o grupo, os profissionais não só tomam consciência da dimensão dos problemas existentes nos diferentes segmentos existentes na escola, como passam a definir objetivos comuns a todos e propor ações planejadas. O trabalho pedagógico, neste caso, ajuda na compreensão dos eixos organizadores para que se tenha visão de totalidade da instituição.

Entender o significado de trabalho coletivo na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural faz a diferença quando se pretende um pedagogo articulador da prática pedagógica. O trabalho coletivo é bastante proclamado na literatura pedagógica, todavia difícil de ser articulado no cotidiano escolar, carecendo, portanto, de novos estudos de modo a minimizar e, talvez, solucionar muitas questões ainda conflitantes no ambiente escolar.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 029, p. 108-118 maio-ago. 2005.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 167-181.

BASSO. I. S., **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história**. Tese Doutorado em Educação _ Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

BASSO. Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, SP. v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em 16 maio 2007.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES** Campinas, SP. v. 24, n. 62, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2007.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Capareto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 235-253.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacional**. São Paulo: Loyla, 1991. p.13-23.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH; Maria Terezinha B.; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 111-128, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SERRÃO, M. I. B. **A. Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. v. 1. p.1-13.

_____. **Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade**. Maringá, PR, s/d. digitado.

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. M. G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p 9-32.