

trabalho *necessário*

issn: 1808-799X

ano 6 - número 6 - 2008

TRABALHO PEDAGÓGICO: CONCEITO CENTRAL NO TRATO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Giovanni Frizzo
gfrizzo2@ig.com.br

Resumo:

O objetivo deste artigo é aprofundar o conceito de trabalho pedagógico enquanto referência para a pesquisa em educação, bem como sob quais bases científicas (epistemológicas) e filosóficas (gnoseológicas e ontológicas) estabelecem este como um conceito central no trato com o conhecimento da escola na atual realidade da educação brasileira inserida no modo de produção capitalista. Esta concepção de trabalho pedagógico parte de uma perspectiva de ciência entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinadas pelos interesses e conflitos sociais na qual se produz.

INTRODUÇÃO

A literatura sobre a temática do trabalho pedagógico não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudanças sociais, o que justifica a necessidade de investigações que procurem contemplar a difícil articulação entre a macro-realidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar. Acredito que para problematizar a formação de professores e o trabalho pedagógico é necessário compreender os modos de produção da existência e o funcionamento

da sociedade, analisando criticamente a educação considerando a crise mais geral do modo de produção capitalista. Nesta crise, cada vez mais se define um projeto de mundialização da educação impregnada do viés privatista da empregabilidade.

O objetivo deste artigo é aprofundar o conceito de trabalho pedagógico enquanto referência para a pesquisa em educação física, bem como sob quais bases científicas (epistemológicas) e filosóficas (gnoseológicas e ontológicas) estabelecem este como um conceito central no trato com o conhecimento da escola na atual realidade da educação brasileira inserida no modo de produção capitalista.

Para apontarmos os questionamentos sobre a realidade do trabalho pedagógico no modo de produção capitalista, se faz necessário discutirmos os fundamentos filosóficos que regem os modelos teóricos do trabalho na tentativa de apreensão de seu caráter ontológico.

A noção de trabalho que conhecemos hoje é relativamente recente e nasce com a revolução industrial. O trabalho artesanal nas sociedades pré-capitalistas não era separado da vida familiar, da religião e do lazer. Com o nascimento da fábrica e a exploração da classe operária pelos proprietários dos meios de produção, o ritmo e a intensidade do trabalhoⁱ só conheciam o limite da exaustão do trabalhador. A atividade econômica tornou-se uma busca incansável pelo lucro. O processo de trabalho é uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade: onde, o trabalho (atividade produtiva), é responsável pela mediação do homem com a natureza. Mas para ver como os diferentes homens se relacionam entre si no processo de trabalho, precisamos analisar as relações sociais dentro das quais esse processo ocorre. No processo capitalista de trabalho, os meios de produção são comprados no mercado pelo capitalista. O mesmo acontecendo com a *força de trabalho*, onde o capitalista consome esta força de trabalho fazendo com que os trabalhadores consumam os meios de produção através do seu trabalho. Sendo que, os produtos resultantes são propriedade do dono dos meios de produção e não dos produtores imediatos.

Pode-se dizer que para os economistas clássicos – David Ricardo, Adam Smith - a relação do trabalhador com o objeto de trabalho era uma relação de transformação do objeto pelo sujeito, sendo que este não se modificava pelo

trabalho. Marx, contudo, mostrou que o processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas também o trabalhador, assim como suas condições de trabalho. Trabalho, portanto, não é simplesmente transformar um objeto em alguma outra coisa – outro objeto – é envolver-se numa práxis em que o trabalhador também se transforma por seu trabalho.

“(...) o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. (...) atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2006, p. 134)”.

Mas o uso da força de trabalho é a própria atividade vital do trabalhador, a manifestação de sua própria vida, e ele vende essa atividade a outra pessoa para conseguir os meios de sobrevivência necessários. Assim, sua atividade é para ele apenas um meio que lhe permite existir, não considera nem mesmo o trabalho como parte de sua vida, é antes o sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que ele vendeu a outro. Como afirmou Marx (2006), o que ele produz para si não é a seda que tece, nem o ouro que arranca do fundo da mina, nem o palácio que constrói. O que ele produz para si são os salários, e a seda, o ouro e o palácio se resolvem para ele numa quantidade definida dos meios de subsistência, talvez num paletó de algodão, algumas moedas de cobre e um quarto num porão. E o trabalhador, que durante doze horas tece, fura, constrói etc. considera essas doze horas como manifestação de sua vida? Ao contrário, a vida do trabalhador começa quando ele cessa a sua atividade; começa na mesa, num bar, na cama. Se o bicho-da-seda tivesse que tecer para continuar sua existência como lagarta, seria um trabalhador assalariado completo.

Segundo Mészáros (2006), a atividade produtiva na forma dominada pelo isolamento capitalista não pode realizar adequadamente a função de mediação entre o homem e a natureza, porque *reifica*ⁱⁱ o homem e suas relações e o reduz ao estado da natureza animal. Em lugar da consciência da espécie do homem, encontramos o culto da privacidade e uma idealização do indivíduo abstrato. A atividade produtiva é, então, atividade alienada quando se afasta da sua função apropriada de mediar humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela natureza.

A atividade produtiva (trabalho) é então a fonte da consciência, e a consciência alienada é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho (alienação de si próprio, isto é, alienação do homem – ou de seu ser próprio - em relação a si mesmo – às suas possibilidades humanas – através dele próprio, pela sua própria atividade). Como resultado da alienação do trabalho, o *corpo inorgânico do homem* (expressão utilizada por Marx) aparece como meramente externo a ele e, portanto, pode ser transformado em uma mercadoria. Tudo é reificado e as relações ontológicas fundamentais são viradas de “cabeça para baixo”. O indivíduo é confrontado com meros objetos (coisas, mercadorias), uma vez que seu corpo inorgânico – natureza trabalhada e capacidade produtiva externalizada - foi dele alienado.

O trabalho é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo, é a condição natural para a realização do homem. Como então, o trabalho chegou a tornar-se o seu algoz? Como chegou a transformar-se em uma atividade que é sofrimento, uma força que é impotência, uma procriação que é castração, uma produção que é destruição?

Tentando buscar respostas a esses questionamentos, podemos pensar que uma primeira causa dessa deformação monstruosa se encontra na divisão social do trabalho, na apropriação privada das fontes de produção e no surgimento da sociedade dividida em classes. Divisão do trabalho e propriedade privada são termos muito próximos: um diz em relação à exploração da força de trabalho; a mesma coisa que o outro diz em relação ao produto da exploração desta força de trabalho. As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um estranhamento entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence à outra pessoa que não o trabalhador. Por isso, em vez de o trabalhador realizar-se no seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões (KONDER, 1981 p. 29).

Se no passado, tal como quando da transição do feudalismo ao capitalismo, as relações sociais impulsionadas pela propriedade privada puderam jogar um papel

revolucionário, hoje esta mesma relação de propriedade privada é o principal entrave ao desenvolvimento emancipador das forças produtivas. Hoje, nas mais diferentes esferas da sociabilidade, da arte à ciência, do amor à religião, da filosofia à medicina, etc., a busca do lucro (ou seja, a propriedade privada) opera como o limite ao desenvolvimento do humano.

A propriedade privada, muito mais que uma relação jurídica, é uma relação social que articula os indivíduos entre si, e também com a totalidade social, como pólos antinômicos de uma determinação reflexiva de concorrência. Todos e cada um concebem a vida social como mero instrumento para o enriquecimento privado, a sociedade deixa de ser o lugar da realização social para ser uma arena de disputas pela apropriação privada da riqueza socialmente produzida (MAAR, 2006). Desse modo, os homens deixam de se encontrarem enquanto seres humanos e, ao invés, tem na vida coletiva o seu momento de confronto, de concorrência, de convivência desumana. E, concomitantemente, a solidão e o isolamento da esfera privada da vida burguesa passa a ser o *locus* da afirmação da humanidade de cada um.

Em uma perspectiva materialista histórico-dialética, o trabalho é a fonte de toda riquezaⁱⁱⁱ, fonte também de prazer e de realização humanas. A categoria ontológica do marxismo permite entender que, ao realizar trabalho, o ser humano abandona a dependência para com a natureza e adentra na aventura do especificamente humano. Visto assim, o trabalho é produto do homem e ao mesmo tempo produtor do ser, da cultura e civilização humana. Trabalhar, então, tem o significado de garantir as condições objetivas e subjetivas para a manutenção e o desenvolvimento da existência do homem, o que só poderia trazer satisfação e prazer. O trabalho^{iv} é a categoria central de análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples e mais objetiva, que desenvolveram para se organizar em sociedade. Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens. Conforme disse Engels (2004), na

primeira grande divisão do trabalho, a divisão entre a cidade e o campo, condenou a população rural a milênios de entorpecimento mental, e os moradores de cidade à escravização, cada um segundo seu trabalho particular. Destruiu a base para desenvolvimento espiritual do primeiro, e a do físico para o último. Se um camponês é o mestre de sua terra e o artesão de sua arte, então, em grau nada menor, a terra governa o camponês e a arte o artesão. A divisão do trabalho causou ao homem sua própria subdivisão. Todas as demais faculdades físicas e espirituais são sacrificadas a partir do momento que se desenvolve somente um tipo de atividade. E não só os trabalhadores, mas também as classes que os exploram diretamente ou indiretamente, que são escravizadas pelos instrumentos de suas atividades, como resultado da divisão de trabalho: os burgueses mesquinhos, por seu capital e desejo por lucro; o advogado pelas idéias jurídicas ossificadas que o governam como uma força independente; “as classes educadas” em geral, por suas limitações locais particulares e unilaterais.

No alvorecer da idade moderna, Paracelso (*apud* MÉSZARÓS, 2006) falou nos seguintes termos sobre a educação: “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato até quase a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. Em meados do século XVIII, porém, as coisas se modificaram significativamente, o *espírito comercial* que pairava sob o céu brumoso do capitalismo empobrecia o homem através da divisão do trabalho e de seu reflexo na educação. Uma vez que a divisão do trabalho simplifica de forma extrema o processo de trabalho, diminui de muito a necessidade de uma educação adequada, em lugar disso se intensifica e fragmenta. Assim, de acordo com as necessidades do sistema de produção dominante, o nível geral de educação não é melhorado, mas piorado. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*; e a formação de quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*.

A concepção de trabalho pedagógico que utilizaremos neste estudo faz referência a uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares. Nesse sentido, entedemos que a concepção de trabalho docente, prática pedagógica, ou prática docente não são

suficientes para dar conta do universo de compreensão que o trabalho pedagógico possibilita na concreticidade do seu desenvolvimento e na materialidade da sua práxis. A escola, por exemplo, ao fragmentar seu trabalho, parece não só forjar a separação destes conceitos, mas também produzir uma distância surreal entre eles, levando à frustração o trabalho de professores e estudantes que desejam e/ou precisam emancipar sua atuação pedagógica. A reflexão sobre essas questões pode suscitar a revisão de conceitos que são eixos de sustentação do trabalho pedagógico.

Segundo Bezerra & Paz (2006), o trabalho pedagógico, travestido de prática pedagógica, se afasta da pretensão compreensiva e interpretativa aludida e se aproxima, muito mais daquilo que se entende como as diretrizes e habilidades profissionais. Há um claro deslocamento categorial do magistério e da docência, comprometido com uma perspectiva filosófica humanista, para o profissionalismo e o tecnicismo na Pedagogia.

Na medida em que se compreende ou mesmo se reduz o significado do trabalho desenvolvido nas escolas a uma prática – prática pedagógica, prática docente -, desloca-se o eixo da problematização do trabalho pedagógico, como atividade humana intelectual entendida como práxis humana, onde se dissocia a relação teoria-prática para um protocolo de atividades burocráticas, que podem ser executadas por indivíduos que sejam treinados para isso durante a graduação ou cursado um conjunto de disciplinas acadêmicas denominadas de práticas de estágio, estágio docente, práticas de ensino etc. Onde o que importa é a prática da docência: observar o fazer, aprender como fazer e fazer. As atividades formativas, dentro do percurso formativo do professor têm priorizado, nos currículos, uma certa profissionalização e habilitação profissional que se propõe a desenvolver a capacidade da docência e habilitar para tal (BEZERRA & PAZ, 2006).

Uma tendência importante das atuais pesquisas em educação é a ênfase na descrição e análise do trabalho pedagógico nas escolas. Esta tendência, surgida principalmente a partir da década de 80, não só apresentou inovações metodológicas importantes, como constitui um conjunto de dados que permitem uma compreensão da dinâmica atual da escola. Nessa caminhada é importante, no

entanto, distinguir entre prática e conhecimento, já que a prática determina o conhecimento mas não é, em si mesma, o conhecimento. Como afirmou Kopnin

“Não se pode incorporar incondicionalmente a prática ao conhecimento como degrau deste. A importância da prática no conhecimento seria apenas diminuída e o prático perderia sua especificidade e a diferença radical que o distingue do teórico, caso se considerasse a prática apenas como degrau, como momento do movimento do conhecimento. É porque a prática é a base, o fim e o critério de veracidade do conhecimento, que ela não é conhecimento mas determina a atividade radicalmente diversa dele. Por isso seria errôneo inserir a prática no conhecimento, sobretudo no pensamento. O marxismo não julga a prática um momento subordinado, um degrau do conhecimento e não a incorpora ao conhecimento, mas à teoria do conhecimento. (1978, p. 171)“.

Concordando com Freitas (1989), acredito ser importante questionar as tendências que defendem que a teoria pedagógica possa ser gerada *na prática da escola*, ao invés de surgir *a partir da prática*. Esta diferenciação significa que a posse da prática não é suficiente para afirmarmos que nela reside uma teoria pedagógica alternativa. Como explicita Kopnin (1978), a teoria, como um momento do pensamento, parte da prática e a ela retorna (como critério de veracidade), mas não antes de empreender o caminho concreto-sensorial ao concreto, pela via do abstrato.

Se pesarmos na história do homem, em seu ciclo evolutivo, o ser humano, ou o que caminhava para ser tal, só depois de muitas experiências começou a acumular conhecimentos cujo uso repetia para resolver problemas de sua existência diária. Muito tempo teve que transcorrer para que as sensações se transformassem em percepções, representações e, em seguida, em conceitos e juízos. Isto quer dizer que o homem enfrentou a realidade objetiva através de sua prática cotidiana.

A teoria e a prática são categorias filosóficas que designam os aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. A teoria é resultado da produção material que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana. A perspectiva marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana,

e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem a transformação do mundo.

Da mesma forma que o conceito de *trabalho docente* vêm sendo desenvolvido nas produções acadêmicas mais recentes, onde podemos observar uma clara perspectiva da docência enquanto uma profissão subordinada à esfera da produção, sendo sua função primeira: preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho (TARDIF & LESSARD, 2005). A própria etimologia e a conceituação do termo docência dizem respeito ao exercício do magistério ou relativo a *quem ensina* (docente), trazendo consigo uma perspectiva dos processos de apropriação do conhecimento baseada na concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que os educadores oferecem aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 2005, p. 66)“.

A adoção do termo “trabalho docente” para designar a ação desenvolvida por professores e alunos na aquisição de conhecimento sistematizado, nos parece ser restritivo na medida em que faz referência ao trabalho do professor, não incorporando o trabalho do estudante envolvido na ação pedagógica.

Dentre outras coisas, toda profissão funciona sob princípios, diretrizes, valores instrumentais e reiterativos: a racionalidade, a eficiência, a produtividade, as competências. Tais valores fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão. A profissão também pressupõe a capacidade de manipular meios para atingir fins, determinados *a priori* pelo capital. Hoje, soma-se a essas categorias a idéia das vantagens comparativas, a flexibilidade, o dinamismo, a polivalência. Todo profissional deve possuir as competências e as habilidades exigidas pelo mercado se deseja ser valorizado pelo capital. Na sociedade

(capitalista) do conhecimento o capital está a exigir com mais impetuosidade a escolarização.

Segundo Tardif & Lessard (2005) pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. A introdução de novas tecnologias na escola (internet, multimídias, computadores etc) vai, em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem questionar sua validade e avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos. O mesmo acontece também com as novas abordagens do trabalho (flexibilidade, competências, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados etc) que se procura implantar nas escolas, e que provém, na maioria, do contexto industrial e, mais amplamente, das organizações econômicas e empresariais.

Historicamente, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. Onde, a concepção de educação no modo de produção capitalista parte de um pressuposto que as desigualdades sociais, os antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho sejam superados por um processo meritocrático. Mascara-se o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela a capacidade de trabalho dos indivíduos “potenciada” com educação ou treinamento ao capital físico, ou seja, a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria. O próprio estabelecimento de novas orientações ao processo educativo fica sob os auspícios do mercado. Como uma das conseqüências disso, temos a pedagogia das competências que orienta a formação do indivíduo pautada pelo mercado, sendo a escola uma instituição mediadora do processo produtivo.

Na atualidade, as mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas pela ameaça de um fenômeno considerado, por autores

como Singer (1998), Teixeira (1996) e Braverman (1987), como uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista. A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo *fordista* de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho. O que temos observado em nossas pesquisas é que os professores se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Nesse sentido, a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo e o trabalho pedagógico fica subordinado à esfera de produção, onde o professor se insere na linha de montagem.

A essa concepção de trabalho associa-se a concepção de ciência: conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Assim, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Sob a perspectiva marxiana, o mundo não muda somente pela prática, requer uma crítica teórica (que inclui fins e táticas), onde se torna indispensável a

Íntima conjugação de ambos fatores, superando esta dicotomia entre teoria-prática. A prática é fundamento e limite do conhecimento empírico: direito e avesso “de um mesmo pano” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2003). As limitações e fundamentos do conhecimento ocorrem, pois, em e pela prática, que marca seus objetos de estudo, seus fins, e ademais, é o critério empírico da verdade. A práxis opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora, a verdade ou falsidade de um pensamento funda-se na esfera humana ativa. Logo, a práxis exclui o materialismo ingênuo segundo o qual sujeito e objeto encontram-se em relação de exterioridade, e o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito como ser isolado, autônomo e não-social.

Segundo a filosofia da práxis, só entendemos a teoria como “teoria de uma prática” e vice-versas, a prática sempre é “prática de uma teoria”. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática e, uma vez analisada e compreendida, deve voltar sobre esta em formas de estratégias de ação. Desta maneira, cumpre-se um circuito em que o conhecimento parte da prática e volta sobre ela mesma, estabelecendo dessa forma, um critério de verdade que exige uma tensão dialética entre esses dois pólos contrários (GAMBOA, 2007). Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade^V.

A terceira Tese sobre Feuerbach de Marx (1983) nos possibilita a compreensão de trabalho pedagógico como práxis humana, quando afirma que

“A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade. A coincidência de mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária. (MARX, 1983, p. 17)”

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos, como o faz Mézáros (2006), como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de

auto-mediação do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se diferencie criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

Os debates em torno das mudanças referentes ao mundo do trabalho buscam explicitar argumentos que advogam que as mudanças ocorridas nas forças produtivas e nas relações de produção apontam para alterações radicais que estão levando, segundo autores como Gorz (2003), Offe (1992) e Kurz (1989), ao fim da centralidade do trabalho, principalmente em duas direções: a primeira, como atividade ordenadora e fundadora de identidades coletivas, ou seja, a perda da dimensão subjetiva do trabalho enquanto categoria constituinte de modos de agir, sentir e pensar, enfim, de uma conduta moral socialmente reconhecida; a segunda, a diminuição de postos de trabalho fundadas na regulamentação e no assalariamento, estabelecendo-se como tendência uma desconstrução desse processo, através de novos padrões de produção e organização de trabalho. Há que se destacar que ambas as tendências são complementares na medida em que as transformações no processo produtivo – diminuição do número de trabalhadores do núcleo central do trabalho - suscitam novos comportamentos e representações acerca do espaço cotidiano ocupado pelo trabalho, bem como da centralidade política dos trabalhadores. Nas argumentações desses autores que defendem o fim da centralidade do trabalho observamos algumas confusões: primeiro criam uma identidade entre trabalho e emprego, deixando escapar a existência de processos valorativos e históricos que atuam numa distinção qualitativa entre essas categorias. Segundo, não existem nessas abordagens uma clara distinção entre o trabalho como valor de uso – atividade presente em todas as formas de organização social – e o trabalho abstrato, produtor de mais-valia e historicamente concebido. Por fim, em virtude das confusões anteriores, esses autores, sem as devidas mediações,

postulam o fim da centralidade política dos trabalhadores, bem como da perda da centralidade cotidiana do trabalho.

Por outro lado, apresentaremos alguns argumentos que, sem deixar de reconhecer o impacto das mudanças em curso, consideram que se está diante de uma maior complexidade, heterogeneização e fragmentação dessa categoria e que, a despeito disso, o trabalho permanece como categoria fundamental para compreender a sociedade contemporânea.

O tema da centralidade do trabalho precisa ser focalizado tendo em vista o processo de produção e reprodução material da vida humana em sociedade, em sua interação com os outros homens e com a natureza. Neste processo os homens produzem a si próprios, a sociedade e as próprias formas sociais em que produzem. Segundo Lessa (2005), a descoberta do trabalho como a categoria fundante do mundo dos homens (e, correlativamente, da economia como momento predominante na reprodução social), por Marx, possibilitou a compreensão de que o demiurgo da história somos nós mesmos, a humanidade. E foi a partir deste contexto que o trabalho foi afirmado como ontologicamente central ao ser social. Para Lukács (1978), o trabalho ocupa lugar central para se entender a complexidade das relações sociais. Segundo o autor o trabalho possui o caráter de mediador entre homem (sociedade) e natureza. Por isso, é o trabalho que permite o salto do ser meramente biológico para o ser social. Nessa perspectiva, não nos é permitido pensar na existência de uma sociedade sem trabalho – entendida como atividade ineliminável que permite o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, produtora de coisas úteis. “O sentido é socialmente posto pelo homem para o homem, para si e para os seus semelhantes” (LUKÁCS, 1978). Podemos, então, depreender que a centralidade cotidiana do trabalho, bem como a centralidade política dos trabalhadores, é constituída e, ao mesmo tempo, constituinte dos valores sociais que tem no ser homem sua origem fundamentada no e pelo trabalho.

“O pressuposto básico, de toda a história humana é a necessidade de os indivíduos se manterem vivos. Portanto, o primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de vida. Observa-se, então, que é a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades básicas, produzindo e reproduzindo a própria vida, que realiza a distinção primária entre os homens e os animais (ENGELS in ANTUNES, 2004, p. 23)”.

O trabalho social tem uma dupla “natureza”: ele é tanto o trabalho envolvido no processo de produção da sociedade em que se trabalha, que determina socialmente, quanto o trabalho concreto na sociedade vigente, socialmente determinado. Contudo o único acesso à “essência” ocorre pela via da aparência, que não é imagem ilusória, mas forma real efetiva da essência. Isto é, o acesso ao trabalho como forma do metabolismo entre os homens em sua vida social e a natureza, e que é produtor da sociedade, ocorre a partir de uma apreensão crítica das formas sociais determinadas do trabalho na sociedade vigente.

O sentido da questão da centralidade do trabalho está em sua relação com a sociedade. Segundo Maar (2006), por mais que haja consciência das condições que, pela centralidade do trabalho na formação social vigente, alienam os homens do próprio processo de trabalho, subordinando-os ao mesmo em vez de possibilitar que, por seu intermédio, se formem enquanto sujeitos; por mais que assim se delimitem com clareza as ações práticas capazes de promover a transformação pretendida nesta relação entre sociedade e trabalho como uma possibilidade objetiva; isso não basta. É preciso principalmente estabelecer os nexos desse objetivo com a realidade efetiva. Só assim será possível conferir materialidade à prática e não incorrer nos equívocos apontados anteriormente. Nessa medida cabe decifrar como a questão do trabalho e sua centralidade estão presentes nas formas concretas e contraditórias da reprodução social vigente.

Por esse prisma pode-se configurar, como contraponto à sociedade vigente do trabalho, da formação social pela perspectiva do capital e suas determinações, uma configuração da sociedade pela perspectiva do trabalho, um “modelo” de sociedade contraposto e crítico em relação àquele do modo de produção capitalista.

A centralidade do trabalho diz respeito, nesses termos, à crítica às formas sociais determinadas na formação vigente. Ou seja: crítica ao economicismo que instrumentaliza as relações sociais em termos de produtividade capitalista; à mercantilização generalizada, que subordina a vida social ao consumismo e aos ditames da indústria cultural; à destruição ambiental resultante de uma relação com a natureza objetivada em matéria de exploração predatória; à política instrumental que subordina a ampliação dos direitos sociais à mera circulação no acesso aos mecanismos de poder.

Maar (2006) afirma que o sentido humanista, emancipatório, da centralidade do trabalho, não se efetiva na *sociedade do trabalho*, mas em uma sociedade pela *perspectiva do trabalho*. Nesta última o trabalho social não se vincula, como ocorre na sociedade do trabalho, à alienação nas relações entre os homens, nem à alienação nas relações com a natureza, configurando assim uma dupla dialética da centralidade do trabalho onde, a tese da centralidade do trabalho, ao mesmo tempo em que postula uma posição central para o trabalho na sociedade vigente e em seu dinamismo social, é crítica em relação à sociedade do trabalho vigente e negativa em relação à tendência evolutiva da mesma; tendência dominada pelo processo de acumulação capitalista que aliena os homens do próprio processo de reprodução material de sua vida.

Em primeiro lugar, há uma relação necessária entre formação social, capital e trabalho. Em outras palavras, a sociedade capitalista é incapaz de se reproduzir ou conservar – gerar riquezas – sem a mediação do trabalho; onde se pode inferir a centralidade do trabalho na formação social vigente. Mas, junto ao nexos necessário com o trabalho, o mesmo encontra-se em tendência declinante frente ao crescimento do capital.

Em segundo lugar, se produz um nexos de dependência da sociedade em todas as suas formas sociais com o trabalho, ao mesmo tempo em que ocorre uma dominação social, em função desse trabalho, que se exerce sobre o próprio trabalho, aprisionado nos limites exigidos para conservar como valor o valor já criado. Ou seja: junto com uma tendência à generalização da “natureza” social capitalista como sociedade do trabalho, há uma imposição dos critérios e das condições da acumulação em todos os âmbitos das relações dos homens entre si e com a natureza.

O capitalismo só consegue instalar-se plenamente em uma sociedade quando são eliminadas ou reduzidas à insignificância todas as outras formas alternativas de se ganhar a vida pelo trabalho não subordinado ao capital. Não foi sem provocar muita desgraça e miséria às camadas pobres, nem sem muita violência no campo e na cidade, perpetrada durante séculos, que se conseguiu instalar-se um *mercado* de trabalho capitalista e que esse tipo de trabalho que violenta a espécie humana conseguiu impor-se como modo dominante na

sociedade. Por isso, mesmo penoso e alienado^{vi}, o trabalho continua sendo referência para todos em nossa sociedade. Porque não possibilita outra solução, conseguir um emprego e deixar-se explorar é o sonho da imensa população de “despossuídos”. Assim, toda a vida dos trabalhadores, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro.

Nesse sentido, a educação cumpre um papel fundamental de instrumentalizar os sujeitos históricos a reproduzirem a lógica social vigente a partir da concepção de trabalho do modo de produção capitalista, através da “preparação” para o trabalho estabelecida nos currículos de formação tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, sob a promessa de um futuro com maior possibilidade de garantir algum emprego ou alguma forma de submeter-se à exploração imposta pelos mecanismos opressores travestidos de *mercado de trabalho*.

A reestruturação produtiva, ou o reordenamento do mundo do trabalho, que se materializa na transformação do modelo fordista/taylorista para a era da acumulação flexível ou toyotista, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado um monumental desemprego, precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica de sociedade voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2000, p. 112). Este atual momento de mudanças e reestruturações por que passam os setores sociais no Brasil e, em especial o setor educacional, faz com que, na luta por um novo reordenamento confrontem-se diferentes projetos históricos. Existe um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, como um projeto hegemônico, no Brasil, América Latina e no mundo, como elemento de um processo de Mundialização do Capital (CHESNAIS, 1996), modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas. Este projeto é determinado historicamente pelas relações de produção, relações de trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas nacional e internacionalmente.

O liberalismo ou neoliberalismo, referencial das forças conservadoras, rearticulou o modelo, recolocando suas forças e atacando com meios mais suaves do que a violência física praticada pelas ditaduras em quase todos os países latinos

americanos. Primeiramente foram vítimas do modelo as categorias operárias e os serviços públicos. Os meios usados, eficientemente, foram as privatizações e o emprego de tecnologias avançadas. Ao mesmo tempo em que rebaixavam os salários, desempregavam em massa os operários das fábricas. O capital externo se apropriou do patrimônio público nacional e os governos colocaram-se a serviço do império tornando o Estado mais violento e menos prestativo. Com maior ou menor grau de intensidade, as relações de trabalho no mundo inteiro vêm acumulando transformações que beneficiam majoritariamente o capital especulativo e financeiro em detrimento do humano e do trabalhador.

Tendo em vista a postura de asseguramento da extensão da política neoliberal para o plano da educação, bem como esta nova investida no que diz respeito à exploração e alienação humana, percebemos, nos dias atuais, a necessidade, por parte do capitalismo, da formação de um novo modelo de trabalhador. A re-configuração do trabalho, causada pela introdução de novas tecnologias operacionais, alteram a base técnica da produção, e traz, ao contrário do trabalhador do modelo taylorista/fordista^{vii}, executor de tarefas repetitivas e segmentadas, a necessidade da formação para a competitividade: uma formação flexível, abstrata e polivalente.

“(...) a relação de luta entre os trabalhadores e o capitalismo flexível tem se mostrado um campo interessante de investigação, dado o amoldamento daqueles primeiros frente à complexificação do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva, no que diz respeito à perda das reivindicações históricas de uma sociedade emancipada do trabalho abstrato e produtora de mercadorias. Para um aprofundamento destas questões na educação física é necessário, em um outro momento, perfilar análises da realidade concreta do trabalho realizado pelos professores, mediado pela presente reconfiguração do mundo do trabalho, análises estas que se mostram carentes no campo da nossa literatura (NOZAKI, 2004, p.22).”

O que Schaff (1993) chamou de *sociedade informática* e Castells (2000) de *sociedade da informação*, são sociedades de “novo tipo” em que o desenvolvimento tecnológico pressupõe a incorporação de conhecimentos em grande escala na forma mercadoria, que tenham valor de comercialização, nessas sociedades a escolarização precisa ser controlada diretamente pelo metabolismo do capital. Nesse contexto, a escola, no lugar das fábricas e indústrias de outras épocas históricas, se converte no lócus estratégico de investimento capitalista e ataque ideológico visando afirmar “novos” valores sócio-econômicos através da

institucionalidade simbólica e cultural fundada nos princípios da filosofia utilitarista. É preciso então transformar o trabalho intelectual, o trabalho pedagógico, em mercadoria. O que se consegue quando se transforma o professor em profissional da educação, com suas específicas titulações. A partir da assimilação do signo profissional da educação procedem-se à homogeneização da totalidade das atividades intelectuais a uma estrutura planificada de cargos, carreiras e salários. E como assalariados consegue-se definir os rendimentos da atividade intelectual pelas suas competências, habilidades, escolarização, produtividade, etc. O problema é que o trabalho pedagógico vai sendo enquadrado em uma lógica seqüencial e em uma temporalidade a que todas as profissões foram submetidas na história das sociedades modernas, industriais e capitalistas, ao tempo social médio da reprodução do capital.

Vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos. Vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo” – porque é capaz de explicar, mas não de entender –, típico dos discursos econômicos. A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital (SADER 2005, p.17)^{viii}. Os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do capital – têm como tarefa educacional a transformação social emancipadora. Como ressalta Mézáros (2005), devemos pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exigindo a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos.

Este mesmo autor defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o trabalhador, pois o que as classes dominantes impõem é uma educação para o trabalho alienado, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e usa a palavra como instrumento para transformar a realidade. A educação é sempre uma prática política, a medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou

conservação da ordem vigente. Ou seja, alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e indignidade humanas, não perder a sensibilidade frente à lógica da violência, da exclusão, da impunidade que é imposta pelo modelo de sociedade atual, e canalizar esse sentimento de indignação para o despertar da necessidade de mudanças, tanto na sociedade como em cada um de nós.

De acordo com Freitas (1995), a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na escola e na universidade tende a reproduzir a organização social e a apropriação do conhecimento desenvolvidas na produção da vida material. Considerando que a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento são dimensões que materializam o currículo, torna-se importante constatar como tais dimensões vêm se concretizando no interior da dinâmica curricular dos cursos de formação de professores, especialmente diante das determinações colocadas pela atual política educacional.

O trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade. Evidencia-se que essas determinações assumem uma ordem geral que correspondem aos movimentos da economia, tanto no sentido do modo de produção quanto das forças produtivas. A escola, espaço institucional de formação humana, cumpre determinações desta prática social. Sendo que o trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa. Kuenzer (2002) afirma que em uma sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais são de exploração, o trabalho pedagógico, desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, ou seja, pelo capital.

Compreendemos a função social da educação a partir do conceito de formação humana, utilizando a referência de Manacorda (1991), onde o desenvolvimento da formação humana omnilateral deve ser entendida como “o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos

materiais.”

A educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática. Sendo que, essa compreensão da relação entre educação e formação humana encontrou em Saviani (1991) uma formulação importante no interior do campo marxista de análise social, quando afirma que o trabalho é o elemento que diferencia o homem dos demais animais, sendo a educação, simultaneamente, “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria, um processo de trabalho”. Este mesmo autor defende a idéia do trabalho como princípio educativo

“Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1991, p. 54)”.

Para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. O trabalho pedagógico deve partir da análise de problematizações, visando a conscientização de valores humanos, a vivência constantemente recriada de conteúdos culturais e buscando formas democráticas de interação social. Portanto, a concepção de educação deve contemplar uma visão de futuro que considera a condição humana como objeto essencial de todo trabalho pedagógico.

BASES FILOSÓFICAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao propomos o trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física, também o fazemos através de considerações gnoseológicas e ontológicas que definem quais são as bases filosóficas de sustentação desta afirmação.

O processo lógico-gnoseológico, segundo a maneira de relacionar o real com o abstrato e com o concreto, se refere às concepções de sujeito e objeto e a sua relação no processo de conhecimento. No trabalho pedagógico, o sujeito ativo e agente transformador é o professor e o objeto é a realidade ou o *mundo concreto da necessidade*.

Por se tratar de uma abordagem que tem na perspectiva dialética seus fundamentos, centralizamos a relação sujeito-objeto no *processo*. Pretendendo a concretude que se constrói através de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, até construir uma síntese convalidada no próprio processo do conhecimento (GAMBOA, 2007). A dialética como processo de construção do concreto do pensamento a partir do concreto real, onde o que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples. É o resultado, no pensamento de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto.

Segundo Gamboa (2007), diferentemente das abordagens fenomenológicas-hermenêuticas que para compreender o fenômeno dão ênfase a categoria espaço (situando em seu meio ambiente natural e/ou cultural o cenário, o lugar, o contexto geográfico), a dialética coloca a ênfase nas categorias da temporalidade (tempo) e na historicidade (origem, evolução, transformação) para explicar e compreender o fenômeno. Nesse sentido, a preocupação com o tempo significa que para a compreensão de um fenômeno é preciso articular as diferentes fases de sua evolução, de tal maneira que as mais desenvolvidas são a chave para as menos desenvolvidas e vice-versa. Segundo o método da economia política, a anatomia do macaco é a chave da anatomia do homem e a economia escravista é a chave da economia capitalista, numa relação histórica entre o presente (supostamente a fase mais desenvolvida) e o passado (fase menos desenvolvida).

Dentre os pressupostos ontológicos fundamentais do trabalho pedagógico estão a concepção de homem, de história e realidade; concepções que revelam a cosmovisão contida nas formas de produzir o conhecimento. A ontologia é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade, da existência dos entes e das questões metafísicas em geral. A ontologia trata do *ser enquanto ser*, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres.

O que caracteriza e determina a especificidade da atividade humana é o fato de ser uma “atividade posta”, ou seja, é a configuração objetiva de um fim previamente ideado - *teleológico*. O trabalho passa a ser entendido assim como a unidade entre a efetivação de uma dada objetividade e a atividade ideal prévia diretamente regida e mediada por uma finalidade específica. Neste sentido, Lukács (*in LESSA, 1997*) define o resultado final do trabalho como uma “causalidade posta”, o que significa dizer que se trata de uma causalidade que foi posta em movimento pela mediação de um fim humanamente configurado. Na atividade laborativa estas duas categorias, embora antagônicas e heterogêneas, formam uma unidade no interior do complexo. Portanto, de um lado, a causalidade posta, e de outro o pôr teleológico, constituem, sob a forma da determinação reflexiva, o fundamento ontológico da dinamicidade de complexos próprios apenas ao homem, na medida em que a teleologia é uma categoria existente somente no âmbito do ser social. Deste modo, definindo o pôr teleológico como célula geratriz da vida social, e vislumbrando no seu desenvolvimento e complexificação o conteúdo dinâmico da totalidade social, impossibilita a confusão entre as diretrizes e princípios que regem a vida da natureza e a vida da sociedade: “a primeira é dominada pela causalidade espontânea, não teleológica por definição, enquanto a segunda é constituída por obra dos atos finalistas dos indivíduos”.

Tanto a questão do trabalho quanto a complexificação da dinâmica da sociedade humana com o advento das formas superiores da vida social como a formação humana, ou seja, os processos educativos, entendidos no sentido mais lato do termo, são tratadas *a priori* a partir da determinação recíproca e da superação da heterogeneidade entre teleologia e causalidade. Essas categorias formam, a base analítica de toda e qualquer ação do ser social.

CONCLUSÃO

Por fim, faremos uma síntese do que foi exposto que possibilitará uma melhor compreensão do trabalho pedagógico como um conceito central no trato com o conhecimento para a pesquisa em educação.

Esta concepção de trabalho pedagógico parte de uma perspectiva de ciência entendida como um produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinadas pelos interesses e conflitos sociais na qual se produz. O critério de cientificidade se materializa na prática histórica, a explicação e a compreensão do objeto se obtém na medida em que recuperamos sua gênese e seu desenvolvimento, onde os fenômenos se explicam pela história dos próprios fenômenos. A relação entre sujeito e objeto é definida como concreticidade que se constrói como síntese da relação entre sujeito-objeto.

Nesta perspectiva o homem é concebido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é seu criador e agente transformador da realidade. O conhecimento da realidade, e a apropriação de elementos que possibilitem uma análise mais avançada do contexto, das dinâmicas sociais e a ação transformadora dos homens se orientam para a obtenção de maiores níveis de liberdade, autonomia e *desalienação* adquiridos através de permanentes lutas e da superação das contradições sociais. Este mesmo homem, uma totalidade histórica concreta, que se distingue dos demais animais e da natureza, e se constrói pelas relações sociais de trabalho (produção) que estabelece com os demais homens, no modo de produção capitalista, reduz-se e transfigura-se num indivíduo abstrato, cujas características fundamentais são o egoísmo e a racionalidade.

Referências:

ANTUNES. R.; **O Trabalho, a Produção Destrutiva e a Des-realização da Liberdade**; IN: CARRION, R.; VIZENTINI, P.; A Crise do Capitalismo na Virada do Milênio; Porto Alegre-RS; Ed. UFRGS e Cedesp; 2000; p. 112-120.

BEZERRA, C.; PAZ, S. R. **Profissionalização e Formação Docente: Dimensões e Diferenciações Epistemológicas entre Prática Pedagógica e Trabalho Pedagógico**. Anais do I ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES - LABOR/UFC. Fortaleza-CE, 2006.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. IN: ANTUNES, R. A Dialética do Trabalho, São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo-SP: Ed. Paz e Terra 42ª edição, 2005.

FREITAS, L. C. **A Organização do Trabalho Pedagógico: Elementos para a Pesquisa de Novas Formas de Organização**. IN: ANAIS V ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Belo Horizonte-MG: s. d. 1989.

_____. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Ed. Papirus; Campinas, SP: 1995.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó-SC: Ed. Argos, 2007

GORZ, A. **Metamorfoses do Trabalho: Crítica da Razão Econômica**. São Paulo: Ed. Annablume, 2003.

KONDER, L. **O que é a Dialética**. Ed. Brasiliense: São Paulo, 1981.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro-RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. (2002) **Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In.: *Capitalismo, Trabalho e Educação* / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luis Sanfelice (orgs.). – 2. ed., Ver. – Campinas, SP.

KURZ, R. **O colapso da Modernização**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EdUFAL, 1997

LESSA, Sérgio. **Para Além de Marx: Crítica da Teoria do Trabalho Imaterial**. São Paulo-SP: Ed. Xamã, 2005.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978.

MAAR, W. L. **A Dialética da Centralidade do Trabalho**. Ciência e Cultura (SBPC), São Paulo, v. 58, 2006.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, K. **O Método da Economia Política**. In: _____. *Contribuição a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O Capital – Crítica da Economia Política**; ed. Civilização Brasileira; Livro 1; vol.1: 24ª edição. Rio de Janeiro-RJ; 2006.

MELO, A. S.; **A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. 1. ed. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

MESZÁROS, Istvan; **Educação Para Além do Capital**; ed. Boitempo; São Paulo – SP; 2005.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. Ed. Boitempo: São Paulo, 2006.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade: Problemas Estruturais e Perspectivas para o Futuro da Sociedade do Trabalho**. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1989.

SANCHEZ VAZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. São Paulo-SP: Ed. Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, Dermeval; Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Campinas/SP. Cortez, Autores Associados; 1991.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo, Unesp-Brasiliense, 1993.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; **O Trabalho Docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**; Ed. Vozes; Petrópolis-RJ; 2005.

TEIXEIRA, Francisco J. S. Notas para uma crítica do fim da sociedade do trabalho. DIAS, Edmundo F. et al. **A Ofensiva Neoliberal: reestruturação produtiva e luta de classes**. Brasília: Sindicato dos Eletricitários. p. 121 - 140, 1996.

Abstract:

The purpose of this article is to deepen the concept of pedagogical work reference for research in physical education, and under which scientific bases (epistemological) and philosophical (gnoseologic and ontological) establish this as a central concept in treatment with the knowledge of the school in current reality of Brazilian education inserted into the capitalist mode of production. This conception of pedagogical work leaves from a perspective of science understood as product social historic, a phenomenon in continuous evolution, included in the movement of the social formations and determined by the interests and social conflicts which it produces.

Resumen:

El objetivo de este artículo es aprofundar el concepto de trabajo pedagógico como referencia para la investigación en educación física, aunque en cuáles bases científicas (epistemológicas) y filosóficas (gnoseológica y ontológica) establecen esto como un concepto central en el trato con el conocimiento de la escuela en la actual realidad de la educación brasileña adentrada en el modo de producción capitalista. Esta concepción de trabajo pedagógico parte de una perspectiva de ciencia comprendida como un producto social histórico, un fenómeno en continua evolución, adentrada en el movimiento de las formaciones sociales e determinadas por los intereses e conflictos sociales en los cuales se producen.

ⁱ A palavra trabalho tem por origem etimológica o termo latino *tripalium*, que designava um instrumento de tortura. Na Antiguidade greco-latina, somente as mulheres e escravos realizavam trabalhos penosos. Na tradição judeu-cristã o trabalho aparece como o castigo imposto por Deus a Adão: “Ganharás o pão com o suor do teu rosto”. (LECHAT, 2005).

ⁱⁱ É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A *reificação* é um caso especial de *alienação*, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista (BOTTOMORE, 2001).

ⁱⁱⁱ Expressão usada por Engels para definir trabalho no texto “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (ENGELS, 2004).

^{iv} Para desenvolvermos uma melhor reflexão, é necessário compreender que fundamentado no pensamento Marxista, mundo do trabalho é uma categoria ontológica do ser humano, diz respeito a atividade humana fundamental de produção de sua natureza, os homens para existirem, para fazer história, precisam garantir a sobrevivência de tal maneira que a primeira ação do homem foi criar meios para satisfazer tais necessidades. O objeto do trabalho é, portanto a objetivação da vida genérica do homem. Toda a chamada história mundial, não é senão a produção do homem pelo trabalho humano

^v Nesse sentido, a tese número onze de Marx (1983) sobre Feuerbach é significativa: “As filosofias têm interpretado a realidade de diferentes maneiras, o que importa é transformá-las”.

^{vi} E é alienado não porque, simplesmente, é dividido, mas por conta da cisão mencionada anteriormente, em que o produto do trabalho aliena-se, separa-se, do trabalhador.

^{vii} O modelo taylorista/fordista caracteriza-se pela produção em massa com controle do tempo e movimento do trabalhador, segmentação das funções desenvolvidas pelo operário, separação entre articuladores intelectuais e executores do trabalho e pela organização vertical nas unidades fabris, ou seja, com a existência da figura do supervisor (Antunes, *op.cit.*, Kuenzer, *op.cit.*). Aqui percebemos a clássica formulação marxiana de divisão do trabalho, decorrendo da alienação do produto, no caso da sua materialidade, e da alienação do processo, no caso da organização do trabalho (NOZAKI, 2004 pg.62-63).

^{viii} Prefácio do livro *Educação para além do capital*; Mészáros, I.; Editora Boitempo; São Paulo; 2005