

O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO REFERÊNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Giovanni Frizzo

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS.

Resumo

O objetivo deste artigo é aprofundar o conceito de trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em Educação Física. Buscamos entender sob quais bases científicas (epistemológicas) e filosóficas (gnoseológicas e ontológicas) estabelece-se este como um conceito central no trato com o conhecimento da escola, na atual realidade da educação brasileira. Essa concepção de trabalho pedagógico parte de uma perspectiva de ciência entendida como produto social histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos sociais nos quais se produz.

Palavras-chave: trabalho pedagógico – Educação Física

Introdução

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, entendemos que a concepção de trabalho docente, prática pedagógica, ou prática docente não é suficiente 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 desses 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 e 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 e outras. A rigor 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 profissionalização e habilitação profissional que se propõe 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. Essa tendência, surgida principalmente a partir da década de 1980, 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 afirma Kopnin (1978, p. 171)

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.

Consideramos a práxis o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade porque atua praticamente. É nessa ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é

verdadeiro ou não. 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.

Da mesma forma que o conceito de *trabalho docente* vem sendo desenvolvido nas produções acadêmicas mais recentes, podemos observar uma clara perspectiva da docência como 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. 67).

A adoção do termo “trabalho docente” para designar a ação desenvolvida por profes-

sores 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.

Enguita (1991) afirma que a docência está ante uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Sendo assim, descreve um grupo profissional como uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Ressalta que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. 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 e 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 esco-

la (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. Neste, 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 (KUENZER, 2002).

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno

considerado por alguns autores (HARGREAVES, 1998; ENGUITA, 1991; BRAVERMAN, 1987) como uma precarização das relações de trabalho. Segundo Braverman (1987), a lógica do processo de trabalho capitalista seria dirigida por uma finalidade clara – garantir a conversão de força de trabalho em trabalho real – sob condições que maximizassem a acumulação de capital. Dessa finalidade seguiam-se, como corolários, duas tendências: a imanente separação entre trabalho mental (concepção) e manual (execução) e a conseqüente desqualificação do trabalhador. 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, cede 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 eles 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-versa, a prática sempre é “prática de uma teoria”. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da práti-

ca 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.¹

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 do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária* (MARX, 1983, p. 23).

Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos, como o faz Mészáros (2006), como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de automediação do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. Devemos 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.

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 e 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 física a partir do conceito de formação humana, utilizando a referência de Manacorda (1991, p. 78), onde 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

¹ 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”.

mais visível e prática. Essa compreensão da relação entre educação e formação humana encontra em Saviani (1991, p. 55-56) 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”. Esse 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. 56).

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.

Ao propormos 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 fenomenológico-hermenêuticas que para compreender o fenômeno dão

ênfase à 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.

Por fim, faremos uma síntese do que foi exposto que possibilitará uma melhor compreensão do trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física.

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 determinada 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 obtêm 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.

Nessa 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.

Pedagogical work as a reference for research in Physical Education

Abstract

The aim of this article is to deepen the concept of pedagogical work as a reference for physical education research. We try to understand the scientific/epistemologic and philosophical (ontologic and gnoseologic) bases under which pedagogical work is established as a core concept in dealing with school knowledge in the current state of Brazilian education. This concept of pedagogical work comes from a perspective in which science is understood as a social and historical product, an ever-evolving phenomenon included in the movement of social formations and determined by the social interests and conflicts in which it is produced.

Keywords: pedagogical work – Physical Education

El trabajo pedagógico como referencia para la investigación en Educación Física

Resumen

El objetivo de este artículo es profundizar el concepto de trabajo pedagógico como referencia para la pesquisa en Educación Física. Buscamos comprender cuáles son las bases científicas (epistemológicas) y filosóficas (gnoseológica y ontológica) se establece esto como un concepto central en el trato con el conocimiento de la escuela en la actual realidad de la educación brasileña.

Esta concepción de trabajo pedagógico parte de una perspectiva de ciencia comprendida como un producto social histórico, un fenómeno en continua evolución, incluida en el movimiento de las formaciones sociales e determinada por los intereses y conflictos sociales en los cuales se produce.

Palabras-clave: trabajo pedagógico – Educación Física

Referências

BEZERRA, C.; PAZ, S. R. Profissionalização e formação docente: dimensões e diferenciações epistemológicas entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1., 2006, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: LABOR/UFC, 2006. p. 1-23

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

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, [s.l.], n. 4, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5., 1989, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s. e.], 1989.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill, 1998.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

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

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.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

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

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

.....
Recebido: 21 de março de 2008

Aprovado: 5 de maio de 2008

Endereço para correspondência

gfrizzo2@ig.com.br