

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PROJETO HISTÓRICO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK
AND HISTORICAL PROJECT: CONCEPTS AND
CONCEPTION

Robson dos Santos Bastos
Escola Superior Madre Celeste
Marta Genú Soares
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O texto investiga a Organização do Trabalho Pedagógico a partir de dois projetos históricos distintos de sociedade. Uma relação na qual predomina a lógica liberal de educação, determinada por influências ideológicas oriundas de uma concepção capitalista de formação. Faz revisão da literatura do objeto de estudo, parte de pesquisa finalizada. Conclui que as implicações na Organização do Trabalho Pedagógico se constituem por meio de práticas educativas de baixa sustentabilidade teórica, que dificultam a relação teoria/prática e pouco consideram a pesquisa como processo essencial na relação ensino/aprendizado. Propõe fundamentos básicos que devem constituir uma organização do Trabalho Pedagógico, a partir de elementos essenciais para o desenvolvimento de uma formação de caráter ampliado e de qualidade.

Palavras-chaves. Educação. Formação de Professores. Trabalho Pedagógico.

Abstract

The text investigates the Organization of Pedagogical Work based on two distinct historical projects of society. A relationship that emphasizes the liberal logic of education, determined by ideological influences coming from a capitalist conception of training. It makes a review of the literature of the subject matter, part of completed research. It concludes that the implications in the Organization of Pedagogical Work are constituted through educational practices of low theoretical sustainability, which hinder the theory / practice relationship and pay scant attention to research as an essential process in the teaching / learning. It also proposes fundamentals that should be an organization of Pedagogical Work based on essential elements for the development of a formation of extended character and quality.

Key-words: Education. Teacher Training. Teaching Work.

Introdução

Este artigo trata - a partir de elementos teóricos - da Organização do Trabalho Pedagógico do professor que atua no ensino, no exercício efetivo da docência. Para isso, utilizamos como lógica na construção do conhecimento a definição de categorias importantes, Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico, tomadas como conceitos e concepções que expressam uma posição política no contexto social, uma concepção de sujeito, educação e sociedade.

Resultado de pesquisa desenvolvida pela Linha de Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/UEPA, o texto é aporte teórico para a complexa inserção dos professores no mundo do trabalho, em que organizar a ação pedagógica é mais do que dinamizar a sala de aula, pois requer apropriação da totalidade socioeducacional.

A partir da organização em tópicos específicos, discutiremos sobre conceitos e concepções que norteiam a ação docente e, após análise crítica, formulamos indicativos contextuais para a ação docente transformadora de dada realidade educacional.

Formação de Professor, sociedade e trabalho pedagógico

Para refletirmos sobre os elementos que constituem a Organização do Trabalho Pedagógico, utilizamos como referência os estudos desenvolvidos por Freitas (1995), na obra *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*, na qual há importantes reflexões sobre duas propostas antagônicas de Organização do Trabalho Pedagógico, em que são apresentados dois projetos históricos de sociedade que também se revelam em uma perspectiva antagônica (o projeto histórico capitalista e o socialista).

Freitas (1995, p. 142) compreende que “um projeto histórico de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente”. O projeto histórico ao qual vamos nos aportar para o desenvolvimento deste estudo, e que acreditamos dialogar com os verdadeiros interesses da classe trabalhadora, é aquele cunhado por Marx e Engels (2006), ainda na década de 1840, no “Manifesto do Partido Comunista”, em que defendem “a constituição do proletariado em classe”, a “derrubada da supremacia burguesa” e a “conquista do poder pelo proletariado”, ou seja, um projeto histórico-socialista de sociedade.

Uma concepção de sociedade e de educação pautada nesses princípios, na educação, um projeto político com a tese da abolição da classe trabalhadora subjugada ao poder capitalista, e que utiliza o materialismo histórico como teoria do conhecimento na formação do sujeito, compreende que todo projeto histórico parte de uma teoria e toda teoria sugere princípios norteadores que expressam uma concepção de sujeito, de mundo e de sociedade.

Na educação, a Organização do Trabalho Pedagógico

co é composta de teorias que, para Freitas (1995, p.93), estão divididas em duas – a teoria educacional e teoria pedagógica.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica trata do “trabalho pedagógico”, formula princípios norteadores (grifo do autor).

A teoria sistematiza a realidade prática em forma de conhecimento estruturado e, ao fazer isso, possibilita descrevê-la, explicá-la e transformá-la. A teoria também permite organizar a realidade objetiva em forma de conhecimento. A prática deve ser entendida como atividade humana de objetivação de uma produção subjetiva cuja organização e explicação têm a prática como ponto de partida e de chegada.

A lógica capitalista elabora a teoria educacional em duas categorias – teoria e prática – que são dissociadas para que explicações consistentes e coerentes não ponham em risco sua hegemonia como principal reguladora da vida humana. Essa dissociação encontra-se nas teorias pedagógicas, que usam elementos próprios da chamada “epistemologia da prática” que se distancia da categoria trabalho²⁹ enquanto atividade humana produtiva, e, da teoria enquanto explicação científica da realidade, dando ênfase à prática com fim nela mesma; uma concepção de educação que está atrelada ao lema “aprender a aprender”, definida por Newton Duarte (2004) como uma proposta baseada no movimento escolanovista e no construtivismo, tornando-se referência para o desenvolvimento de uma proposta capitalista na educação, uma concepção que se encontra expressa em princípios e fundamentos expostos em documentos elaborados em eventos internacionais promovidos pela UNESCO (“Relatório Jacques Delors”) e nos ordenamentos legais que regem a educação brasileira, tais como o PCN e o DCN.

O “trabalho”, de modo geral, é a forma como o homem se relaciona com a natureza, transformando-a e adequando-a de acordo com as suas necessidades de sobrevivência e, nesse sentido, o sujeito constrói conhecimento e se modifica. A relação do homem com a natureza se constitui na humanidade desde seus primórdios, mas, de acordo com as novas necessidades de produção material do homem na sociedade moderna, bem como, com os contextos sociais que a determinam, principalmente com o advento do modo de produção capitalista baseado em uma ideologia liberal, a natureza é concebida como objeto a ser possuído e dominado pelo homem, ou seja, a relação homem e natureza torna-se dicotomizada. Aos olhos da Ciência Positivista, a natureza é fragmentada em diversos conhecimentos, tais como a Física, Química, Biologia etc.

Para Marx (2012), a relação dicotômica deve ser superada com o intuito de buscar a unidade entre natureza e história, ou entre natureza e sociedade, pois a natureza não pode ser concebida como algo exterior à sociedade, visto que faz parte de um processo histórico. Para se chegar à concepção sobre a relação homem/natureza, que constitui os concei-

29 Karl Marx (1818 - 1883) considera o trabalho como uma relação entre o homem e a natureza, sendo que o homem representa o papel de potência natural, que emprega as forças de que é dotado para moldar a matéria dando-lhe forma útil à vida. Modificando a natureza exterior, altera a sua própria natureza, isto é, desenvolve as faculdades que estavam adormecidas ou latentes. Contrariando essa e outras teorias, no modo de produção capitalista, o trabalho foi considerado apenas um dos fatores de produção, juntamente com a natureza, o capital e a técnica. Isso se constitui por influência do Taylorismo, que determina o trabalho como força produtiva, nesse processo, essa categoria sofre uma distinção em dois níveis: o trabalho mental, dos administradores e, num plano inferior, o trabalho manual, desenvolvido pelos operários, restrito ao cumprimento de ordens. Subsequentemente, a ciência e a tecnologia passaram a ser consideradas como principal força produtiva, em detrimento do trabalho.

tos e as concepções do estudo sobre a Organização do Trabalho Pedagógico baseado no projeto histórico socialista, Marx desenvolveu a categoria “trabalho” a partir de sua dimensão histórica, a qual revela que a sociedade sempre esteve dividida em classes distintas (dominantes e dominados) e o conflito histórico entre elas é o fator que gera sua evolução ou desenvolvimento.

Contudo, no processo conflituoso que produz conhecimentos, também, estão estabelecidas formas de abstração diferenciadas de desenvolvimento da subjetividade do sujeito, ou seja, a maneira como homem é determinado a se relacionar com a natureza (trabalho) e a desenvolver sua subjetividade (conhecimento) depende dos aspectos ideológicos que o conduzem e do projeto histórico que o determina.

No modo de produção capitalista, o trabalho é utilizado para a valorização do capital e a relação trabalho/conhecimento deve constituir-se de maneira diferenciada entre as classes (dominante e dominada), pois na lógica capitalista sobre trabalho, os sujeitos não devem ter acesso pleno ao conhecimento historicamente construído. Dessa forma, estabelece uma “divisão social do trabalho”.

Esse antagonismo básico faz com que os homens não se apresentem iguais perante a natureza: o trabalho, neste tipo de sociedade, está dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. A apropriação do conhecimento (por exemplo, a acumulação de tecnologia) constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e da acumulação do capital, que condena grandes massas de operários a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos. Devemos destacar nesse processo a expropriação da tecnologia e, para além dela, a organização social do poder que especifica as condições em que o trabalhador se reencontra com essa tecnologia, no seio da produção. Tal organização do poder visa disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital (FREITAS, 1995, p. 98).

Na educação, para que o modo de produção capitalista seja fortalecido, a relação com o conhecimento na formação dos sujeitos da classe dominada (classe trabalhadora), ao passarem pelo processo de formação nos espaços oficiais (escolas e universidades), é socializada de forma restrita e superficial, para que constitua “valores-de-uso”³⁰ a partir da “força de trabalho”³¹ dos indivíduos, em que esse “valor-de-uso” é transformado em mercadoria e, dessa maneira, sustenta o modo de produção capitalista. Assim, o uso do trabalho pela classe proletária deve ser alienado para que o trabalho se torne fonte de lucro – “valor de troca”. Isso faz o homem tornar-se facilmente gerenciado por quem detém o controle do modo de produção e do conhecimento. Assim, “o possuidor do dinheiro encontra no mercado força de trabalho como mercadoria: o dono dessa força não pode vender mercadorias em que encarne seu trabalho, e é forçado a vender sua força de trabalho, que só existe nele mesmo” (MARX, 2012, p. 198-199).

Em estudos como os de Frizzo (2012), Santos Júnior (2005), Nozaki (2004) e Taffarel (1993), identificamos uma prevalência do modo de produção capitalista na relação

com o conhecimento, seja no processo de formação ou no de desenvolvimento político-pedagógico de profissionais da educação; processos hegemônicos não deixam de sofrer resistências de pensamentos contra hegemônicos, tanto na sua concepção quanto no seu desenvolvimento, mas ainda se mantêm fortalecidos por uma estrutura política que garante uma concepção instrumentalista de educação, a partir de ordenamentos legais determinados pelas políticas reformistas desenvolvidas dos governos neoliberais, após a “redemocratização” do estado brasileiro na década de 1980.

Nos estudos de Frizzo (2012), sistematizados em sua tese de doutorado, intitulada **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola**, a relação com o conhecimento no desenvolvimento na Organização do Trabalho Pedagógico do professor é tratada de maneira bastante significativa a partir de duas concepções de trabalhos, que Freitas (1995) define como concepção capitalista e socialista de Organização do Trabalho Pedagógico.

Ao refletir sobre o processo de produção do conhecimento a partir do modo de produção capitalista, que busca utilizar a força de trabalho do sujeito como mercadoria e, assim, gerar lucro, Frizzo (2012, p. 144-145) afirma que:

um dos pilares de sustentação do modo de produção capitalista diz respeito à alienação, portanto, sendo a educação também um processo de trabalho, identifica-se que a colocação do professorado como principal elemento mediador da relação entre o alunado e o conhecimento se refere à necessidade de alienar o alunado do processo do trabalho pedagógico (embora não esteja alienado do produto do trabalho pois este é consumido ao ser produzido, o alunado está alienado do significado que este tem para ele). Em uma análise “formal”, teríamos que o professorado teria o maior poder de decisão sobre a forma como o conhecimento será tratado, os objetivos pedagógicos, os processos de avaliação, o conteúdo e a forma do aprendizado, deixando o sujeito do aprendizado – o alunado – à margem deste processo. Porém [...] os limites relativos à autonomia e liberdade para os sujeitos do trabalho pedagógico, portanto, ainda que o professorado seja alocado em uma condição de mediação da relação entre alunado e conhecimento, ao percorrermos uma análise dialética do fenômeno (superando a lógica formal por incorporação), entenderemos que o professorado também está envolto em relações complexas em que dado o seu nível de disciplina para a função que exerce na escola, também está podado de poder de decisão.

A leitura de Marx (2012) permite a reflexão sobre esse processo que constitui a formação dos sujeitos a partir do modo de produção capitalista, por meio de suas reflexões sobre a mercadoria, mais especificamente, quando a identifica como forma elementar do capital, porque é a mercadoria que gera o capital. Complementa ainda indicando que há uma dupla realidade na dimensão (mercadoria), ou seja, a dimensão do “valor-de-uso” (trabalho socialmente útil) e a dimensão do “valor-de-troca” (produto do trabalho simplificado); elementos utilizados para desenvolver conceitos que dão um caráter de duplicidade sobre o trabalho que, para Freitas (1995), está contido na Organização do Trabalho Ped-

30 “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. [...] O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza, qual quer que seja a forma social dela” (MARX, 2012, p. 58).

31 Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie (MARX, 2012, p. 197).

agógico capitalista. Ou seja, o “trabalho concreto” se manifesta no “valor-de-uso” e o “trabalho abstrato” se manifesta no “valor-de-troca”³².

Para ampliar o entendimento, partimos do pressuposto de que o “trabalho concreto” é uma atividade ou fazer humano crítico, criativo e produtivo, elaborado a partir da utilização de múltiplos conhecimentos na constituição de um dado objeto, por parte do sujeito, independente da sociedade em que ele vive. Logo, “o trabalho concreto” está contido no valor-de-uso do produto; enquanto que o “trabalho abstrato” é o trabalho não autodeterminante, no qual toda distinção qualitativa se reduz à quantidade, constituindo-se apenas o valor-de-troca. Para Harvey (2013, p. 38), a teoria marxiana defende:

que os aspectos abstrato (hegemônicos) e concreto (heterogêneo) do trabalho são unificados no ato laboral unitário. Não é como se o trabalho abstrato ocorresse em uma parte da fábrica e o trabalho concreto em outra, A dualidade reside no interior de um processo singular de trabalho, por exemplo, na fabricação de uma camisa, que incorpora o valor. Isso significa que não só não pode haver incorporação de valor sem o trabalho concreto de confeccionar camisas, como também não podemos saber o que é o valor a não ser que as camisas sejam trocadas por sapatos, maçãs, laranjas e assim por diante. Há, portanto, uma relação entre trabalho concreto e abstrato. É através da multiplicidade de trabalhos concretos que surge o padrão de medida do trabalho abstrato.

É justamente no distanciamento provocado entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato que o trabalho alienado se constitui na Organização do Trabalho Pedagógico do professor. Para Freitas (1995), essa dicotomia faz com que os homens não se apresentem iguais na sua relação com o conhecimento, pois o trabalho está dividido em manual e intelectual, um processo importante para a continuidade da valorização e da acumulação do capital.

Dessa forma, a organização do poder objetiva disciplinar o trabalhador, desapropriando-o do conhecimento mais elaborado (tecnológico e científico) no processo de desenvolvimento do trabalho, ou seja, centra-se exclusivamente no desenvolvimento do “trabalho abstrato” com a intencionalidade de valorizar o capital, e é nessa perspectiva que se concentra o trato com o conhecimento na escola capitalista.

O sujeito do conhecimento e o trabalho concreto no processo educativo

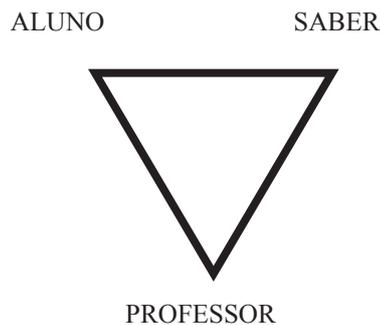
Nos diferentes níveis educacionais, bem como na Formação de Professores, o processo educativo pode acontecer através da alienação do trabalho pedagógico, ou seja, quando o seu produto (conhecimento) é estabelecido externamente ao envolvimento e interesse dos sujeitos do processo educativo ou quando há uma negação de múltiplos elementos presentes no conhecimento historicamente construído pelos sujeitos.

Nesse contexto, tanto o aluno como o professor encontram-se alienados do trabalho concreto quando as metas

e objetivos da educação são resolvidos sem o seu envolvimento, ou seja, os sujeitos são estranhos em relação ao produto do seu próprio trabalho. Mészáros (2002) chama esse processo de “mediação de segunda ordem” que, na educação, promove a apropriação apenas do trabalho abstrato com o intuito de adaptar o sujeito à exigência do mercado, proposta comum às Pedagogias das Competências.

Freitas (1995) ajuda a entender a relação do sujeito com o conhecimento, mediado pelo professor na escola capitalista, a partir de um esquema muito simples:

Organização do Trabalho Pedagógico da escola capitalista



Fonte: Freitas (1995, p. 101).

Percebemos, então, que a Organização do Trabalho Pedagógico baseada no projeto histórico capitalista, seja na Educação Básica, no ensino superior ou no desenvolvimento de políticas educacionais, não busca priorizar a relação do conhecimento historicamente construído no desenvolvimento do fazer humano (prática), haja vista que desvincula o “trabalho concreto” do “trabalho abstrato” para desenvolver uma prática artificial.

No processo de formação de professores, o interesse capitalista se concentra em produzir uma força de trabalho para atuar na Educação Básica que, a partir do trabalho pedagógico, atenda às necessidades do modo de produção capitalista, ou seja, um intermediário entre o conhecimento superficial e o aluno (trabalho abstrato), um saber necessário e suficiente para a instrumentalização e adequação do trabalhador.

Com isso, constrói-se para a escola capitalista um ambiente propício à formação de uma força de trabalho adequada à sociedade moderna/burguesa, que utiliza o trabalho alienado como modo de produção. Dessa forma, atribui ao aluno a inteira responsabilidade de fazer a relação do conhecimento adquirido em sala de aula com a sua prática social, um saber alijado de qualquer relação com sua realidade concreta e com o trabalho material.

Esse processo precisa ser problematizado e transformado. Para isso, deve-se considerar que a formação do sujeito, independente do ambiente onde aconteça mais significativamente, seja na escola ou na universidade. Não pode haver distanciamento entre o “trabalho concreto” e o “trabalho abstrato”, pois nenhum conhecimento ou objeto pode

32 Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só nos resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais mesa, casa, fio, ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2012, p. 60).

ser considerado como uma ilha isolada do mundo, em uma dimensão desprovida de conflitos sociais, bem como as instituições escolares não podem ser consideradas como algo totalmente determinado pelo modo de produção hegemônico (capitalista).

Nesse sentido, uma Organização do Trabalho Pedagógico baseada no projeto histórico socialista tem no “trabalho concreto” sua categoria central e o no “trabalho abstrato” o aporte de todo o processo, pois “é o trabalho material (trabalho concreto) o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade” (FREITAS, 1995, p. 100). Isso pressupõe um enfoque contrário ao que é proposto pelo modo de produção capitalista para o desenvolvimento do conhecimento no trabalho pedagógico do professor, superando as dicotomias teoria/prática e sujeito/objeto.

A finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho como valor social (não do “trabalho” de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é desenvolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. [...] Deve-se complementar que o fato da educação definir-se por uma forma particular de trabalho, trabalho não material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de partida da especificidade da educação como trabalho não material – a educação é trabalho não material no seio da prática social global (FREITAS, 1995, p. 100-101, grifo do autor).

Nesse contexto, contrário à lógica capitalista, entende-se que, na Educação como todo, o “trabalho concreto” é um elemento fundamental no processo formativo, pois se trata de uma concepção que, além de compreender que o trabalho docente, baseado em uma atividade “socialmente útil”. E, entende ainda essa dimensão presente também na relação com os conhecimentos que envolvem a escola em seus múltiplos espaços educativos, não apenas no trato com o conhecimento na sala de aula, como também, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico e no trabalho desenvolvido pelo professor nas atividades acadêmicas sistemáticas, de característica multidisciplinar.

Segundo Freitas (1995, p. 94,95), para que essa dimensão mais ampliada sobre a Organização do Trabalho Pedagógico se objective, na atual escola capitalista, algumas considerações se tornam essenciais no processo de transformação da realidade, tais como: a forma atual com que as categorias objetivo/avaliação da escola e conteúdo/método estão sendo desenvolvidas na organização do trabalho do professor. Nesse particular, a autora destaca “a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua formação autoritária e alienante”.

Na Educação, entre as lógicas que centram os processos de ensino e aprendizagem no conteúdo a ser “depositado” no alunado, são citadas as propostas baseadas na proposta construtivista (que se concentra no desenvolvimento dos aspectos psicomotores), na proposta fenomenológica (que busca a essência do ser a partir de uma perspectiva metafísica na relação com o conhecimento), dentre outras.

É indispensável compreendermos que a Organização do Trabalho Pedagógico, pautada no projeto histórico capitalista, tem como referência os elementos subjetivos da

Teoria Liberal como orientadores de uma teoria pedagógica. Tal teoria busca desenvolver propostas que fundamentam certo tipo de empirismo pragmático, cujas lógicas do “aprender aprender”, do “saber fazer” ou do “aprender fazendo” se tornam objetivos centrais. Nessa perspectiva, a ação do sujeito torna-se o elemento mais significativo no processo de sua constituição, em que sua prática utilitária cotidiana é mais valorizada do que sua prática social humana, desconsiderando aquilo para que Duarte (2010, p. 44) chama atenção quando afirma que a “prática cotidiana é apenas a forma fenomênica da totalidade da prática humana”.

Encontram-se também em Vygotsky (1998) contribuições importantes para compreender o processo de relação teoria/prática e sujeito/objeto. Ao abordar o desenvolvimento da criança e da linguagem em seus estudos, desenvolve a teoria do “desenvolvimento proximal”, baseado na relação mediada entre a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto). O autor aponta que o movimento entre estímulo e resposta (a situação problema) se configura a partir de signos mediados pelo ambiente em que se desenvolve este movimento (realidade social).

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1998, p. 27).

Portanto, a relação teoria/prática torna-se indispensável no processo de formação, que, no ambiente escolar, deve ser mediado pelo conhecimento mais elaborado para dar sentido à realidade, promovendo análises, compreensões e transformações. A partir de todos esses elementos, são reveladas duas concepções distintas de Organização do Trabalho Pedagógico nos espaços educativos.

Partindo-se do pressuposto que toda representação é incompleta, utilizamos o que Freitas (1995) apresenta como possibilidade para repensar e apontar a superação da Organização do Trabalho Pedagógico e do trato com o conhecimento da organização escolar capitalista da seguinte forma:

Superação da Organização do Trabalho Pedagógico da escola capitalista.



Fonte: Freitas (1995, p. 102).

Essa nova organização, em um primeiro momento, pode parecer uma mudança pequena em relação à Organização do Trabalho Pedagógico da escola capitalista, mas não é. Em verdade, é uma mudança radical, pois parte do pressuposto de que o trabalho material socialmente útil (trabalho concreto) deve representar o princípio educativo e buscar es-

tabelecer, na relação permanente entre teoria e prática, o exercício dialético na construção do conhecimento, no sentido de problematizar a divisão trabalho (intelectual e manual). De forma que os sujeitos que compõem a Organização do Trabalho Pedagógico (professor e aluno) estejam no mesmo espaço, articulados dialeticamente com o trabalho socialmente útil, procurando realizar novas sínteses, a partir de uma totalidade que compõe os conhecimentos da escola.

Como referência ao pressuposto para a Organização do Trabalho Pedagógico na escola socialista, Freitas (1995) aponta-se no “sistema de complexos da Escola Única do Trabalho”, apresentado por Pistrak (2000), no qual defende não se tratar do estudo de qualquer tipo de trabalho, mas apenas o trabalho socialmente útil, aquele que determina as relações sociais entre os seres humanos. Dessa forma, poderíamos estabelecer uma relação qualitativa entre o sujeito e o conhecimento historicamente construído no interior e fora da escola, ou seja,

o trato com o conhecimento proposto pelo sistema de complexos da Escola Única do Trabalho (PISTRAK, 2000) foi uma experiência significativa da Organização do Trabalho Pedagógico que busca estabelecer as relações entre os sujeitos e o conhecimento mediadas pelo trabalho socialmente útil. No Brasil, podemos apontar a experiência da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que tem sua base pedagógica baseada nestes princípios e que tem trazido avanços neste sentido (FRIZZO, 2012, p. 155).

Nesse sentido, a concepção de Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento, que entendemos serem coerentes com a concepção ampliada de formação dos indivíduos, partem do pressuposto de que o processo pauta a formação em uma perspectiva omnilateral. Sendo assim, a Organização do Trabalho Pedagógico, que tenha como projeto histórico a consolidação de uma sociedade socialista, deve subsidiar o trabalho concreto socialmente útil como princípio educativo essencial, a partir de dois elementos fundamentais:

- 1) Compreender como sujeito da educação todo aquele que está relacionado no processo de formação, seja professor ou aluno;
- 2) Tratar o trabalho concreto e o conhecimento

Referências

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógica e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIZZO, G. A **Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

HARVEY, D. **Para entender o capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant’ Anna. 3. ed. Rio de Janeiro:

como pares dialéticos que formam o fenômeno, não como partes que se somam, mas como elementos que configuram a relação fundamental do trabalho pedagógico estabelecido na unidade, também dialética, entre o sujeito e o objeto, entre o cognoscível e o cognoscente, entre o conhecimento a ser apreendido e o produzido, pares que constituem a totalidade do fenômeno e que, na Formação de Professores, devem constituir os princípios e diretrizes da Organização do Trabalho Pedagógico das políticas de formação docente.

Conclusões

Diante do contexto tratado no desenvolvimento deste estudo, consideramos que as implicações na Organização do Trabalho Pedagógico, que estão no sentido de manter a lógica liberal na formação da classe oprimida, a partir de pressupostos elaborados pelas agências internacionais ligadas ao capital internacional, são assumidas como referência pelas políticas educacionais nacionais no Brasil.

As características dessa concepção de educação pautada em políticas de formação de professores, que seguem a lógica liberal, constituem a Organização do Trabalho Pedagógico do professor, a partir de alguns aspectos elementares, que compõem a educação voltada à classe trabalhadora, tais como:

- 1-Práticas pedagógicas sem uma sustentabilidade teórica;
- 2-Relação fragmentada e superficial como o conhecimento científico;
- 3-Dificuldade na relação teoria/prática;
- 4-Desvinculação da pesquisa como processo essencial na relação do ensino/aprendizado.

Tais características dificultam ainda mais a solução de problemas históricos relacionados à educação no Brasil, pois há um contínuo de políticas descompromissadas com as reais necessidades. Apenas com políticas sérias, munidas de princípios e diretrizes estabelecidos por uma concepção mais ampliada de formação poderemos dar condições para que esse processo histórico seja revertido, com uma concepção contrária ao modo de produção atual, que pauta a verdadeira emancipação humana, a igualdade de condições e o fim do domínio de uma classe sobre a outra.

Civilização Brasileira, 2012.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

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

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

TAFFAREL, Celi. **A formação do profissional de Educação Física**: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura da UNICAMP.

1993. 301f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Sobre os Autores

Robson dos Santos Bastos.

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Prof. Efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará (SEDUC) e da Faculdade de Educação Física da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC);

E-mail: robsonbastos@hotmail.com.

End. Rua Alacid Nunes, 99, Bloco – M, Ap. 101, Bairro: Tenoné.

Belém – PA, CEP: 66820-020.

Marta Genú Soares.

Doutora em Educação e Professora Titular da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo Resignificar e pesquisadora da Rede Internacional de Investigadores em Motricidade Humana - RIIMH. Pesquisadora convidada do GEPEN/ UFRN e pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE.

E-mail martagenu@gmail.com

End. Trav. Rui Barbosa, 1688/1102. Bairro Nazaré.

Belém-PA. CEP 66035-220.

Recebido em: 10/05/2014

Aceito para publicação em: 18/06/2014