

Trabalho de professores na escola como práxis pedagógica

*João Francisco Magno Ribas**

*Liliana Soares Ferreira***

Resumo: Este texto aborda os aspectos teóricos e metodológicos que orientam pesquisa realizada no município de Santa Maria, com o objetivo de analisar como acontece no espaço e no tempo escolar, o trabalho pedagógico de professores da Educação Básica, especialmente dos licenciados em Educação Física e em Pedagogia. Descrevem-se os recortes temáticos, os aspectos teóricos e, em consonância, os elementos metodológicos escolhidos para o projeto, sistematizando a fase inicial da pesquisa, ao mesmo tempo em que transcorre a produção de dados na escola. Em consequência dessas escolhas metodológicas, objetiva-se, ainda, problematizar o trabalho pedagógico como práxis pedagógica.

Palavras-chave: Práxis. Trabalho pedagógico. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Este texto sistematiza os aspectos teórico-metodológicos que orientam investigação realizada no município de Santa Maria, objetivando analisar, no espaço e no tempo escolar, o trabalho pedagógico de professores da Educação Básica, especialmente dos licenciados em Educação Física e Pedagogia. Portanto, neste momento, não serão abordados os dados produzidos, mas a proposição teórica e metodológica que sustenta a investigação, ou seja, o processo propriamente dito. São descritos os recortes temáticos, os aspectos teóricos e, em consonância, os elementos metodológicos escolhidos para o estudo. Nesse sentido, sistematiza-se a fase inicial da investigação, ao mesmo tempo em que transcorre a produção de

*Professor, Departamento de Desportos Coletivos, Centro de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: ribasjfm@hotmail.com.

**Professora, Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: anailferreira@yahoo.com.br

dados na escola. Entende-se, desse modo, contribuir para o registro e sistematização dos elementos já consolidados, na perspectiva de que se tornem base para a continuidade. Para tanto, organizou-se o texto em etapas que visam a descrever e a fundamentar esses aspectos teóricos e metodológicos. Como substrato temático, problematiza-se a produção coletiva da pesquisa, que excede à compartimentalização em centros de ensino, cursos ou mesmo grupos de pesquisa. Pretende-se, assim, contribuir para que se pense em comunidades de pesquisa, que elaborem conjuntamente seus processos e métodos, reinventando a pesquisa acadêmica e tornando-a cada vez mais um fundamento pedagógico. Intenciona-se, ainda, problematizar o trabalho pedagógico, apresentando-o como práxis pedagógica, recuperando, então, os sentidos de trabalho dos professores na escola.

Como já referido, a investigação é realizada por um grupo de pesquisadores com o desafio de articular, epistemologicamente, alguns elementos, a saber: a) duas áreas do conhecimento diferenciadas na catalogação dos programas de pós-graduação: a área das Ciências Humanas e a área das Ciências da Saúde; b) articulação entre dois cursos de graduação, duas licenciaturas, suas propostas pedagógicas, suas culturas e seus *modus operandi* em pesquisa, o curso de licenciatura em Pedagogia e o curso de licenciatura em Educação Física. Um dos motivos pelos quais se observou ser possível essa aproximação é que tanto a Educação Física quanto a Pedagogia são áreas do conhecimento em busca de sua afirmação. Bracht (2007), ao indagar sobre a falta de bases para a cientificidade dessas duas áreas, destaca "[...] uma problemática teórica que pode ser tratada também cientificamente; essa problemática exige exercício/treinamento interdisciplinar, tanto entre diferentes disciplinas científicas, quanto entre diferentes racionalidades". (BRACHT, 2007, p. 95)

Aproximando essas áreas do conhecimento, resulta a necessidade de rearticular metodologias, aportes teóricos e compatibilizá-los, o que se configura em um processo de produção do conhecimento sobre pesquisa acadêmica e sobre as áreas em questão. Para tanto, são realizadas reuniões, envolvendo os

pesquisadores, debates sobre os temas de pesquisa, principalmente sobre trabalho pedagógico, produção de relatórios semanais que são socializados e planejamento em contínuo¹. Desse modo, a realização da investigação tem valor em si pelos dados que serão produzidos e suas análises. Indo além, busca uma meta-aprendizagem sobre o pesquisar, sobre metodologias de pesquisas e sobre produção coletiva do conhecimento.

Foram estabelecidas, então, questões orientadoras desse início do processo de pesquisa: Qual o tema da proposta que pode articular e movimentar conhecimentos das duas áreas? Quais os critérios para a seleção dos interlocutores da pesquisa? Qual a perspectiva teórica e metodológica que orienta e articula a pesquisa?

Quanto à primeira questão, decidiu-se investigar sobre trabalho pedagógico, entendido como o trabalho dos professores na escola, portanto, práxis (tema que será abordado na próxima seção). Tal trabalho foi descrito, a princípio, como sendo a aula e, nela, a produção do conhecimento dos professores e dos estudantes. Obviamente, essa é a primeira e principal instância do trabalho dos professores, pois a realização da aula implica envolvimento e participação política em reuniões, planejamentos, ações com a comunidade escolar, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores produzem, seu projeto pedagógico individual, e sobre o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional.

A escolha desse tema, então, passou a organizar a pesquisa. Porém, devido às características peculiares das áreas do conhecimento envolvidas, demandou, antes, com base nessa concepção mais geral, que se evidenciassem diferenciações e

¹A pesquisa é realizada por professores e acadêmicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Educação Física integrantes de dois grupos de pesquisas, registrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, a saber: Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação e GPELF - Grupo de Pesquisas em Lazer e Formação de Professores. Os pesquisadores mantêm reuniões semanais para estudo, produção e análises de dados e sistematização da pesquisa.

aproximações. A aula, para o (a) pedagogo (a), é produzida, normalmente, em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, e assume os contornos pedagógicos próprios dessas faixas etárias e de seus modos de produzir conhecimento. A aula dos (as) professores (as) de Educação Física no Ensino Fundamental é, frequentemente, produzida nos Anos Finais.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

Em decorrência dessas características distributivas do trabalho nessas áreas, na escola, foram elaborados os critérios para seleção dos interlocutores da investigação. Estabeleceu-se contato com uma escola do sistema público municipal de Santa Maria/RS e, naquele tempo e espaço específicos, escolheu-se interagir com os (as) pedagogos (as), professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. E, considerando um aspecto organizativo peculiar da escola, optou-se por interagir com dois professores de Educação Física cujo trabalho é planejar e orientar as aulas em sua área de conhecimento com os (as) pedagogos (as). Foi composto, então, um grupo de oito interlocutores, com a característica em comum de trabalharem com os mesmos estudantes, objetivando analisar seus discursos, portanto, os sentidos que produzem sobre seu trabalho.

No âmbito dos procedimentos e técnicas de pesquisa, propõe-se: a) efetivo trabalho de investigação, no qual os sujeitos são interlocutores; b) sistematização ao longo do processo investigativo, na perspectiva de garantir e subsidiar a produção do conhecimento por parte dos sujeitos participantes do projeto. Para tanto, realiza-se estudo, cuja sequência prevê:

I - Entrevistas com os licenciados em Educação Física e Pedagogia, resgatando e significando suas memórias de trabalho e de vivência escolar, ou seja, sentidos que atribuem ao seu trabalho cotidiano na escola;

II - Observação sistemática do trabalho dos (as) licenciados (as) em Educação Física e Pedagogia nos cotidianos escolares, com posterior análise e reflexão sobre os elementos observados;

III - Participação de pesquisadores e licenciados (as) em Educação Física e Pedagogia em grupos de interlocução² para socialização e análise dos dados produzidos.

A análise científica dos dados produzidos acontecerá também de modo dialético, configurando-se em análise dos discursos, o que exigirá pré-análise, leituras recorrentes e estruturadas, categorização com base em indicadores de sentidos; significação e tratamento dos dados; compreensão e interpretação. Após, essas fases são reiniciadas coletivamente, nos grupos de interlocução. Tais procedimentos, do geral para o particular e deste para o geral novamente, permitem um adentramento mais efetivo na teia de sentidos que organiza o discurso dos professores e, conseqüentemente, revelam como trabalham.

Sob perspectiva teórica, essa investigação acontece, então, no espaço e tempo da escola, tendo como aporte teórico a dialética, com destaque para as categorias historicidade, contradição e totalidade.

3 TRABALHO DOS PROFESSORES INSERIDO NA ESCOLA

O estudo tem como temática central o trabalho dos professores na escola, que é essencialmente pedagógico. Partindo desse suposto, pretende-se investigar esse trabalho como práxis, obviamente, uma práxis pedagógica.

Tratando-se de um estudo, houve construção e elaboração de etapas que serão acompanhadas no seu movimento, partindo de uma imagem sincrética da realidade com vistas à elaboração das

²Grupos de interlocução constituem-se em momentos de interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a fim de socializar os resultados do estudo e discutir sobre estes dados e sobre questões que ainda necessitam ser ampliadas. Trata-se, portanto, de "[...] uma maneira de redimensionar diferentemente a pesquisa, extraindo-lhe a aparência de ser mero aproveitar-se do discurso da interlocutora e com a pesquisa se beneficiar, sem contribuir e sem socializar os resultados. Além do mais, é um encaminhamento da pesquisa capaz de torná-la atividade que congrega os sujeitos envolvidos, tendo a linguagem como ambiente da produção coletiva dos sentidos e do contínuo redimensionamento da ação, visando a encontrar respostas ao problema". (FERREIRA, 2006, p. 38).

categorias e processos, retornando ao concreto novamente com novas contribuições para o conhecimento pedagógico do contexto de estudo (SANCHEZ; GAMBOA, 2007). O aporte teórico metodológico será o materialismo histórico dialético, de inspiração marxista, que é caracterizado por Pires (1997) como o movimento do pensar "[...] através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade" (PIRES, 1997, p. 87). A dialética, nessa perspectiva, revela-se como orientação teórica e possibilita que se estabeleçam categorias de análise dos dados produzidos. Na dialética marxista, três categorias se destacam: a historicidade, a contradição e a totalidade. Na Carta a J. Weydemeyer, escrita em Londres, na data de 05 de março de 1852, Marx caracteriza a base argumentativa que sustenta essas categorias:

[...] No que me diz respeito, não me cabe o mérito de ter descoberto a existência das classes na sociedade moderna ou a luta entre elas. Muito antes de mim, alguns historiadores burgueses tinham exposto o desenvolvimento histórico desta luta de classes e alguns economistas burgueses a anatomia econômica das classes. O que eu fiz de novo foi demonstrar: 1) que a existência das classes está ligada apenas a determinadas fases históricas do desenvolvimento da produção; 2) que a luta de classes conduz necessariamente à ditadura do proletariado; 3) que esta mesma ditadura constitui tão somente a transição para a abolição de todas as classes e para uma sociedade sem classes. Ignorantes negligentes como Heinzen, que negam não apenas a luta de classes mas também até mesmo a existência de classes, somente provam que, a despeito de todos os seus aterradores ganidos e dos ares humanitários que dão a si mesmos, consideram as condições sociais sob as quais a burguesia domina como o produto final, o *nec plus ultra* (não mais além) da história; provam que são unicamente os servidores da burguesia (MARX; ENGELS, 1977, p. 25-26)

Na investigação ora referendada, dadas as características teóricas, estabeleceu-se a historicidade, a contradição e a totalidade como categorias de análise. Assim, se poderá remeter as compreensões de trabalho sempre ao concreto ampliado, à materialidade histórica na qual se inserem os sujeitos. Graficamente, organizou-se o movimento entre o teórico e o metodológico, da seguinte maneira:

Figura 1 - Movimento entre o teórico e o metodológico



Fonte: Autores

A historicidade constitui-se no processo resultante da relação entre o ser humano e a natureza, através do trabalho. Manter o sentido atribuído à História é condição para se garantir que o marxismo permaneça em sua integridade, sem se esfacelar, posto que a História é a revelação dos modos como as forças produtivas foram evoluindo, seus embates, retrocessos e avanços. Importante frisar que há relações e forças produtivas: as primeiras agem sobre as segundas a partir do gerenciamento do trabalho e da produtividade: "Forças produtivas e relações de produção são os dois aspectos do processo pelo qual os seres humanos produzem e reproduzem suas

condições de existência" (BENSAID, 1999, p. 74). Então, o sentido atribuído à História, segundo Bensaid, é mantido "[...] indicando a perspectiva de um mundo novo para o qual nos conduz infalivelmente a sociedade contemporânea e ficamos em condições de apreender a significação do passado" (1999, p. 46). E, igualmente, "É somente na luz da unidade futura da humanidade que se nos desvela o sentido da história universal passada" (BENSAID, 1999, p. 46). Ler a História deve acontecer a partir do presente, sendo necessário "Não partir mais da História como princípio explicativo, mas colocá-la como aquilo que deve ser explicado" (BENSAID, 1999, p. 49) e considerando que "A nova escrita da História requer portanto a elucidação da estrutura interna real do modo de produção" (BENSAID, 1999, p. 49). Somente dessa forma se poderia ser antiutópico, buscando alternativas, desfazendo "[...] o feixe dos possíveis não para predizer o curso necessário da história, mas para pensar as bifurcações surgidas do instante presente" (BENSAID, 1999, p. 49). E conclui o autor: "Marx desconstrói a noção de História universal. Cada presente oferece uma pluralidade de desenvolvimentos possíveis. Mas todos esses possíveis não têm o mesmo índice de normalidade" (BENSAID, 1999, p. 58).

Na pesquisa em andamento, a historicidade é o componente que permite analisar como os professores se relacionam com sua produção e como se autoproduzem por meio de seu trabalho. Inserindo o trabalho que realizam em uma perspectiva histórica, podem esses sujeitos se perceberem imersos em um social e atribuir sentidos ao que produzem.

Em continuidade, destaca-se que o confronto entre o modo como tudo existe e sua negação integra o processo de análise dos dados produzidos, permitindo a necessária superação. Trata-se de considerar a contradição uma categoria de análise. A contradição é, conforme Cheptulin (1982, p. 289), "a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente". Todo movimento histórico está repleto de contradições e estas são propulsoras do desenvolvimento: "Em verdade, Marx foi o primeiro a mostrar que a significação de uma teoria não pode ser compreendida

independentemente da prática histórica e social à qual ela corresponde, na qual ela se prolonga ou que serve para encobrir", afirma Castoriadis (1982, p. 20). Com base neste movimento dialético, Marx previa a passagem da sociedade capitalista para a socialista, superando a exploração e a alienação.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado (PIRES, 1997, p. 87).

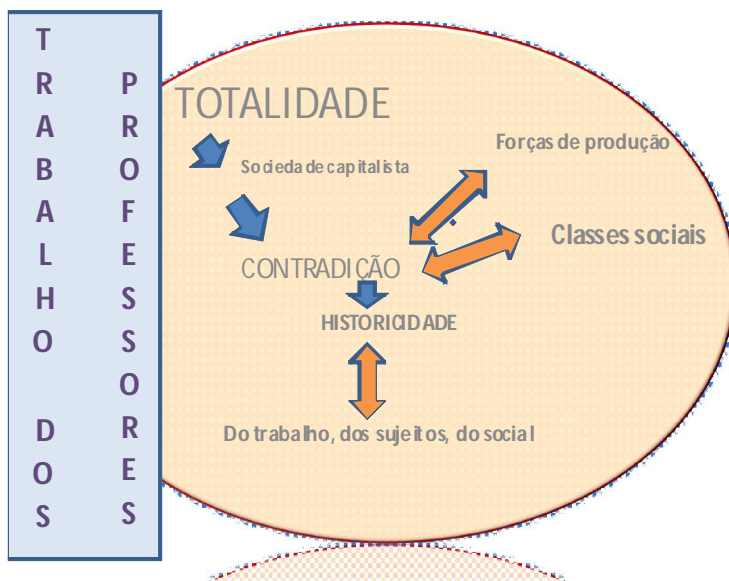
A totalidade, por sua vez, significa: "[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto" (LÖWY, 1988, p. 16). A totalidade é, na verdade, a unidade dialética: "[...] cujos aspectos encontram-se em correlação e interdependência necessárias e naturais" (CHEPTULIN, 1982, p. 324). Nessa perspectiva, a totalidade, ao lado da historicidade, é uma importante característica da análise dialética, permitindo que os fenômenos sejam analisados somente se vinculados ao "desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política" (LÖWY, 1988, p. 16). Reafirma-se com Löwy (1988) que totalidade não corresponde ao todo da realidade. Isso seria inconcebível, pois o real é infinito e não se esgota, mudando sempre. Por isso, o autor mostra que a totalidade corresponde à compreensão da realidade social "como um todo orgânico, estruturado" (LÖWY, 1988, p. 16), de modo que um elemento está sempre relacionado ao outro, pertencendo a um conjunto. Então, melhor seria compreender que a totalidade não é nem uma verdade acabada, tampouco uma teoria, muito menos um modelo, "é um

conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas" (THOMPSON, 1981, p. 61). Um conhecimento que se desenvolve "[...] surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica". (THOMPSON, 1981, p. 61). Por isso, Marx reitera que a totalidade concreta não é uma concepção que está acima ou separada "[...] da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação em conceitos". (MARX, 1982, p. 117).

Já se disse que o concreto não é a realidade. Cabe reiterar que a realidade, o concreto, a historicidade, a contradição e a totalidade são fundantes da análise dialética. Especialmente quanto à realidade, afirma Löwy (1988, p. 16): "Uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade".

Uma vez articuladas essas categorias no processo de análise dos dados produzidos, é possível a elaboração de sentidos mais aproximados do trabalho que os professores realizam na escola. Se o trabalho é a produção social, entendê-lo pressupõe historicizá-lo, tanto para os sujeitos individualmente quanto como uma intervenção no coletivo humano: Como surgiu o trabalho destes professores? Como acontece diariamente? Quais suas possibilidades como produção e autoprodução humana? Igualmente, pressupõe entender esse trabalho imerso em uma confluência de forças sociais, contraditoriamente organizadas, sob a forma de modos de produção e de classes sociais que se antagonizam, perguntando pela posição de classe que esses trabalhadores assumem. Nessa posição assumida, como encaminham seu trabalho? As respostas a essas questões estão diretamente ligadas à compreensão de que há uma totalidade organizativa de todos os processos, a sociedade capitalista, no seu atual estágio metabólico (MÈSZÁROS, 2005; ANTUNES, 2005). Essas considerações são representadas na figura abaixo:

Figura 2 - Categorias de análise



Então, nessa análise, vai-se conhecendo melhor os processos do entorno do trabalho dos professores e a maneira como esse trabalho é discursivado por esses trabalhadores e como se pode transformá-lo. A transformação aqui, a princípio, parece remeter a pensar em transformá-lo em práxis pedagógica efetiva.

4 TRABALHO DOS PROFESSORES NA ESCOLA COMO PRÁXIS

O estudo investiga como acontece o trabalho dos professores na escola no que tange à práxis pedagógica. O que significa "práxis pedagógica"? Uma possível resposta está relacionada a um contexto. Fora da escola, é todo agir pedagógico, que pode acontecer em todos os espaços sociais ampliados. Dentro da escola, toda práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico. O pedagógico evidencia como "o grupo que compõe a escola se organiza regularmente e como entende e produz

a educação. Transita entre o individual e o coletivo, dialeticamente, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola" (FERREIRA, 2008, p. 183). Ao mesmo tempo, a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, por isso, metódica, sistemática, hermenêuticamente elaborada e teoricamente sustentada. Pode se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social, porque "[...] socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos" (FERREIRA, 2008, p. 184).

Portanto, na escola, as práxis são (ou deveriam ser) sempre pedagógicas. Nos demais espaços sociais, entretanto, não o são necessariamente, embora, se o fossem, quem sabe se poderia ter uma cidade, uma comunidade, instituições e pessoas mais pedagógicas. Em todo o lugar, haveria a preocupação com os sujeitos e seus aprenderes, mesmo que se soubesse que todos, de algum modo, já conhecem algo, porém, podem e necessitam ampliar seus saberes, refletir sobre eles e, por meio da linguagem, produzir conhecimentos (FERREIRA, 2006, p. 24). Essa utopia, talvez sonho, movimenta, quando se pensa que há, no social, demandas do pedagógico, a ser atendidas por todos os sujeitos, não somente por professores (as) de Educação Física ou pelos (as) pedagogos (as), posto que o pedagógico transcende à Pedagogia. Pedagógico é tudo que está implicado na ação de educar, mesmo que ainda não referendado pela Pedagogia, ou seja, no âmbito do senso comum. Quando o pedagógico insere-se na escola, sobretudo, está regulamentado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo, culturalmente elaborados. Essas relações se evidenciam cotidianamente na escola ou em qualquer espaço onde se evidenciem relações pedagógicas. Em alguns casos, são naturalizadas pelo grupo e não estão prescritas em nenhum documento. Sua repetição as naturaliza. São formas a partir das quais os sujeitos intercambiam saberes, culturas, historicidades. Poder-se-ia afirmar que nenhuma práxis pedagógica se desvincula de inter-relações entre os sujeitos, pois a interação social é seu suposto, o alicerce a partir do qual acontece. A própria práxis é pedagógica, porque interativa, porque

põe em interação os sujeitos e estes, ao interagirem, desde o nível inicial, já estão em interlocução de saberes³.

Entretanto, ao se renderem à rotina, à performatividade⁴ que abala seu trabalho cotidiano, os professores recaem no que Sánchez Vázquez (2007) denomina práxis imitativa, reiterativa e repetitiva. Ao contrário, uma práxis criadora, diferentemente, pode gerar impacto na produção teórica e transformadora, levando ao inesperado, porque associa aspectos objetivos à criação, tendo as seguintes características: a produção e autoprodução dos seres humanos por si próprios, enfrentamento do novo, lembrando que o ser humano "[...] é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções". (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 247) Desse modo, a práxis criativa gera a história. A concepção de história de Sánchez Vázquez sintetiza a práxis individual, intencional dos seres humanos, visando a um fim, e a práxis não intencional, mas que, associada à práxis dos demais seres humanos, produz socialmente algo não previsto, mas efetivo. Nessa conjunção entre práxis individual e social, ainda que o natural esteja submetido ao racional, elabora-se a história humana (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 247). Há, na centralidade da concepção de práxis apresentada por Sánchez Vázquez uma separação didática entre natureza e ser humano. A natureza é uma espécie de ente a ser transformado e o ser humano, o potencial transformador. No processo de transformação, uma efetiva mediação, produz-se o trabalho, que não é, senão, práxis. Nesse sentido, Sánchez Vázquez (2007, p. 219) afirma: "Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". A práxis é "[...] atividade real, objetiva, material do homem"

³Expressão utilizada por Marques (1996) para explicar que a prática da linguagem é sempre interação. Pressupõe que os sujeitos estejam envolvidos em uma situação dialógica, uma relação eu-tu: "Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespassa de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros" (MARQUES, 1996, p. 14).

⁴Por performatividade, entende-se uma facilitação do monitoramento do Estado (BALL, 2004, p. 1116) ou de outros centros de poder, que, mesmo à distância, controlam os fazeres, parecendo serem onipotentes e onipresentes. Deste modo, em se tratando do trabalho dos professores, a performatividade pode ser essencialmente perniciosa, quando impede os profissionais de se reconhecerem nos trabalhos que realizam, gerando o que Ball denomina, entre outros aspectos, "a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum" (BALL, 2004, p. 1120).

(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 30). É superior à prática, que é o "[...] ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício [...]" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 33). Por isso, reduzir o trabalho dos professores à atividade, à semelhança de reduzi-lo à prática, acaba por revelar uma tendência a torná-lo mera repetição de técnicas, que necessariamente são objetos de estudo e entendimento da perspectiva histórico-social que substancia o tempo e o espaço onde se produz esse trabalho. Contrariamente, "[...] falar da educação como práxis é afirmar que ela não pode ser reduzida a uma técnica, aqui entendida como mera aplicação de conhecimentos pré-elaborados, como se estivéssemos a demonstrar um teorema" (CORDOVA, 1994, p. 42). Poder-se-ia exemplificar citando como esses conceitos operam na organização do trabalho do (a) professor (a) de Educação Física, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, Parecer n. 4 de 29/1/1998, nas quais a Educação Física deixa ser considerada uma atividade prática para ser entendida como área de conhecimento.

Cabe, ainda, destacar que os discursos referentes à educação escolar não raramente enfatizam a prática como atividade dessa instituição. Imbert (2003, p. 15) pergunta-se "Há, ou não, lugar na escola para uma práxis?". A prática, para o autor, é "um fazer" que acontece em um tempo e espaço com o objetivo de produzir "um objeto (aprendizagens, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de uma perspectiva de autonomia" (IMBERT, 2003, p. 15). Trata-se de prática, porque não se inclui em um projeto pedagógico transformador, atém-se tão somente a aspectos. Veja-se, por exemplo, uma prática escolar que objetiva a realização de uma campanha contra o lixo espalhado no pátio da instituição. Descolada de um projeto maior, essa prática objetiva modificar, em algum aspecto, e não na totalidade, as ações dos sujeitos. Diferentemente, ainda, da práxis, a prática é instantânea, enquanto aquela "significa uma tensão, uma visada, um projeto, que não se deixa fixar em termos determinados - um programa-, mas abre o campo de um processo indeterminado, não-dedutível" (IMBERT, 2003, p. 16). Nesse sentido, a autonomia, objetivo da práxis, é também:

um "processo indeterminado" que tem início, mas pode tomar imprevistos rumos. Somente assim a práxis assume sua perspectiva de "um fazer criador de realidades e de sentidos novos" (IMBERT, 2003, p. 18). Por isso, tal processo destina-se para o "imprevisto, para o não-dedutível, para a criação, para a irrupção do novo" (IMBERT, 2003, p. 20). Do ponto de vista dos sujeitos, a prática apenas os põe em interação, em busca do alcance de um objetivo, sem necessariamente implicá-los em um projeto coletivo, ou mesmo, em aliá-los na busca da consecução de um projeto transformador. A práxis, diferentemente, organiza uma "nova relação que une uns aos outros, cada elemento se vê transformando" (IMBERT, 2003, p. 38).

Então, uma das incoerências ao se abordar o trabalho dos professores, é apresentá-lo como prática, quando exige uma leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Portanto, é uma práxis, uma ação singular, responsável e produtiva em relação ao conhecimento. Se tratado como prática, é minimizado em sua potencialidade e reduzem-se as implicações do trabalhador com sua produção, diminuindo as implicações políticas desse trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS

Já se mencionou que este estudo iniciou neste ano. Nessa primeira fase, sistematizada neste artigo, intencionou-se elaborar um aporte teórico e metodológico, paralelamente à produção de dados com os interlocutores, dadas as características integradoras de áreas diferentes, previstas pelo projeto. Tal aporte não somente se constitui em momento de produção do conhecimento sobre a pesquisa, mas, de modo transdisciplinar, possibilita o diálogo que esclarece, estabelece vínculos, rearticula procedimentos e orienta a leitura do real, configurando-se em meta-aprendizagem solidária e colaborativa. Desse modo, pesquisa-se e aprende-se em conjunto a pesquisar, porque, a despeito de se trabalhar em áreas do conhecimento diferenciadas, embora afins, há possibilidades para esse diálogo. A pesquisa acontece tendo por suporte teórico e metodológico o

materialismo-histórico e dialético. Reitera-se que a análise dos dados produzidos terá por base as categorias historicidade, contradição e totalidade. Integradas, essas categorias permitem aos pesquisadores e aos interlocutores compreender os movimentos de sentidos que configuram o trabalho dos professores.

Em todo esse processo, defende-se a necessidade de os professores recuperarem suas condições de trabalho, com base na reelaboração dos sentidos e na busca da práxis pedagógica. Pensa-se que os mecanismos implementados na escola, relativamente ao modo de organizar o pedagógico, acabam por colonizar o trabalho dos professores, tornando-o assujeitado, em nome de um coletivo democratizado. Em contrariedade, defende-se a necessidade de, antes de elaborar-se um projeto pedagógico institucional coletivo, haver a possibilidade de os professores (re) elaborarem o seu projeto pedagógico individual, na convergência com os interesses e crenças de seus pares. Busca-se, também, esclarecer qual é efetivamente o trabalho dos professores, pois se percebe a dificuldade de expressarem e descreverem o que fazem. Entende-se que o trabalho dos professores é a produção da aula - entendida em sua concepção mais ampla, como toda relação que vise ao conhecimento, nos diferentes espaços sociais - e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes (FERREIRA, 2006, 2008). Assim, acredita-se que há possibilidade de a escola se reencontrar em seus sentidos como instituição eminentemente social e, nesse afã, superar possíveis dificuldades pelas quais passa na contemporaneidade, quais sejam as de atingir seu objetivo fundamental, a produção do conhecimento pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, a investigação continuará em busca de, junto com os professores interlocutores, na escola, encontrar alternativas para (re) pensar o trabalho pedagógico.

Working as a teacher in school pedagogical praxis

Abstract: This paper discusses the theoretical and methodological aspects that guide research conducted in the city of Santa Maria, with the aim of examining how happens in space and time in school, pedagogical work of teachers of basic education, especially graduate in Physical Education and Pedagogy. Describes the clippings thematic and theoretical aspects, in line, the methodological elements chosen for the project, streamlining the initial phase of research, at the same time that happen production data in school. As a result of these methodological choices, objective is to further discuss the pedagogical work as pedagogical praxis.

Keywords: Praxis. Pedagogical work. School. Teaching.

Trabajo de profesores en la escuela como praxis pedagógica

Resumen: Este documento analiza los aspectos teóricos y metodológicos que guían la investigación llevada a cabo en la ciudad de Santa María, donde se analiza como acontece, en el espacio y el tiempo de la escuela, el trabajo pedagógico de los docentes de la educación básica, especialmente de licenciados en Educación Física y Pedagogía. Se hace la descripción de los recortes temáticos, los aspectos teóricos y, en línea, los elementos metodológicos escogidos para el proyecto, sistematizando la fase inicial de la investigación, al mismo tiempo que transcurre la producción de datos en la escuela. Como resultado de estas elecciones metodológicas se ha objetivado discutir el trabajo pedagógico como praxis pedagógica.

Palabras-clave: Práxis. Trabajo pedagógico. Escuela. Enseñanza.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 out. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.c
- BENSAÏD, Daniel. **Marx, o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CORDOVA, R. A. Imaginário social e educação: criação e autonomia. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 24-44, jan./mar. 1994.
- FERREIRA, L. S. **Profissionalidade, trabalho e educação no discurso de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2006, 293 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 176-189, jul./dez. 2008.
- IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.
- LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora UNIJUI, 1996.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. ENGELS, F. **Cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MESZAROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PIRES, M. F. C. O Materialismo Histórico-dialético e a educação. **Interface**, Comunicação, Saúde, e Educação, v. 1. n. 1, 1997.

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

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Endereço para correspondência:

Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores

Centro de Educação Física e Desportos

Av. Roraima, 1000 - prédio 51 - SALA 2047 - Camobi

Campus Universitário - Km 9

CEP 97.105-900

SANTA MARIA - RS

Recebido em: 04.06.2013

Aprovado em: 06.12.2013