

O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DAS CATEGORIAS DE TRABALHO EM MARX E PRÁXIS EM FREIRE¹

*THE CURRICULUM OF THE STATE OF SÃO PAULO FROM THE WORK CATEGORIES IN
MARX AND PRÁXIS IN FREIRE*

*EL CURRÍCULO DEL ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DE LAS CATEGORÍAS TRABAJO EN
MARX Y PRAXIS EN FREIRE*

Juliana Rezende Torres²
Adriano Bertanha³
Gabriel Ribeiro Demartini⁴
Cristiane Aparecida Madureira⁵
Wander Pinto de Oliveira⁶

Resumo: A partir de uma pesquisa de natureza qualitativa e utilizando-se da análise documental como método, a presente investigação buscou apreender as manifestações das concepções de trabalho e de práxis, presentes no currículo escolar do estado de São Paulo. A partir da articulação de Marx e Freire, foi possível desvelar valores e interesses presentes no documento que serve de fundamento para as práticas pedagógicas da rede de ensino estadual. Elementos que indicam uma formação para a subserviência e para a heteronomia estiveram presentes expressando o exercício de uma práxis domesticadora e inautêntica, que em nada se aproxima dos valores éticos e críticos que perspectivas educacionais humanizadoras reverberam.

Palavras-chave: Trabalho, Práxis autêntica, Currículo.

Abstract: Based on a qualitative research and using documentary analysis as a method, the present investigation sought to apprehend the manifestations of the concepts of work and praxis, present in the school curriculum of the state of São Paulo. From the articulation of Marx and Freire, it was possible to unveil values and interests present in the document that serves as the foundation for the pedagogical

¹ Artigo elaborado a partir da pesquisa intitulada "Trabalho e educação na Região Metropolitana de Sorocaba/SP (RMS): a incidência da noção de trabalho na concepção e na prática de docentes da rede pública estadual". Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, PPGEd/CCHB, 2019-2020. Apoio: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento (Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018, Processo nº 428972/2018-7).

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. julianart2010@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4598-6702>

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. adriano2604@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-0297-4293>

⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. grdemartini@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-4936-6009>

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. BrasilPcnpocrismadureira@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5518-8069>

⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, São Paulo, Brasil. wanderpoliveira@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3814-2720>

practices of the state education network. Elements that indicate a formation for subservience and heteronomy were present expressing the exercise of a domesticating and inauthentic praxis, which in no way comes close to the ethical and critical values that humanizing educational perspectives reverberate..

Keywords: Work, Authentic praxis, Curriculum.

Resumen: A partir de una investigación cualitativa y utilizando el análisis documental como método, la presente investigación buscó aprehender las manifestaciones de los conceptos de trabajo y praxis, presentes en el currículo escolar del estado de São Paulo. A partir de la articulación de Marx y Freire, fue posible develar valores e intereses presentes en el documento que sirve de base a las prácticas pedagógicas de la red educativa estatal. Estuvieron presentes elementos que indican una formación para el servilismo y la heteronomía expresando el ejercicio de una praxis domesticadora e inauténtica, que de ninguna manera se acerca a los valores éticos y críticos que reverberan las perspectivas educativas humanizadoras.

Palabras-clave: Trabajo, Praxis auténtica, Currículo.

O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DAS CATEGORIAS DE TRABALHO EM MARX E PRÁXIS EM FREIRE

No campo da educação, sobretudo nas legislações que respaldam o ensino, muitas vezes o discurso dos fundamentos educacionais parece abarcar diversas perspectivas teórico-metodológicas, de modo a formar uma “colcha de retalhos”. Essa aparente diversidade pode levar a equívocos, incongruências, ao uso deturpado e assim ao reducionismo de concepções que possivelmente em sua origem se comprometeram com a construção de uma educação humanizadora tendo consciência de seus elementos ontológicos, axiológicos, epistemológicos e metodológicos.

A perspectiva da educação libertadora é um exemplo, pois, hora foi colocada como parte da Escola Nova (SAVIANI, 1985), hora posicionada a partir de aspirações fenomenológicas e existencialistas (GIOVEDI, 2006), quase sempre presente no discurso e nos documentos oficiais das instituições que, apesar do discurso progressista, continuam a compactuar com práticas pedagógicas tradicionais, tecnicistas, escolanovistas, antidialógicas e por isso desumanizadoras. Essa miscelânea teórico-metodológica leva ao empobrecimento do potencial

transformador da educação presente na perspectiva freireana.

No sentido de reestabelecer o vínculo originário, assegurando a coerência teórica e metodológica, a presente pesquisa busca pela articulação do conceito de trabalho em Marx e de práxis em Freire, evidenciando possíveis aproximações e distanciamentos presentes no documento curricular do estado de São Paulo. Isso porque este serve de subsídio tanto para as práticas pedagógicas e curriculares, quanto para balizar a produção de materiais didáticos e processos de formação docente. Assim, o problema de pesquisa pode ser expresso da seguinte forma: Em que medida o documento Currículo do Estado de São Paulo se orienta ou não pela categoria freireana práxis, à luz da categoria trabalho em Marx?

As obras utilizadas de Marx para compor a fundamentação teórica foram “A Ideologia Alemã” e “O Capital”, enquanto que em Freire utilizou-se a “Pedagogia do Oprimido”, “Extensão ou Comunicação” e “Ação Cultural para a Liberdade”.

A ideologia alemã (MARX; ENGELS, 2007) foi escolhida por ser a obra em que aparece pela primeira vez, a estruturação da concepção do materialismo histórico, numa crítica ao idealismo alemão que perpassa categorias fundamentais da dialética

marxista como o trabalho, a consciência, a alienação entre outros. O Capital (MARX, 2011) por possibilitar compreender a dinâmica de como o trabalho é incorporado pelo modo de produção capitalista, alienando-o a partir dos interesses burgueses.

A tríade Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2017), Extensão ou Comunicação (FREIRE, 2020) e Ação Cultural para a Liberdade (FREIRE, 2011) possibilitam compreender o papel da práxis autêntica em Freire como fundamento do projeto de construção de uma sociedade mais justa, a partir de elementos epistemológicos e axiológicos em uma educação humanizadora.

Inicialmente se discutirá a concepção de trabalho em Marx, ressaltando características fundantes como a prévia-ideação e a objetivação. Posteriormente se construirá a articulação com o conceito de práxis que Freire adota na construção da educação libertadora. Esta é uma construção introdutória, por isso não pretende esgotar as possibilidades da articulação Marx-Freire, mas que busca pelo exercício analítico, elucidar possíveis compatibilidades e assim evitar reducionismos e incompreensões.

1) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A partir dos momentos de prévia-ideação e objetivação, apresentaremos o conceito de trabalho na perspectiva de Marx, de como essas capacidades distinguem o ser humano dos outros animais e como, a partir do trabalho, os seres humanos humanizam o mundo ao mesmo tempo em que se humanizam. Evidenciaremos que o processo de trabalho está intrinsecamente relacionado à práxis, que é o fluxo ação-reflexão-ação e como Freire, partindo desses conceitos

propõe a práxis autêntica como estrutura para educação libertadora, que por sua vez é orientada à transformação da realidade concreta, por meio da humanização e conscientização.

1.1) O conceito de Trabalho em Marx

É muito comum em nossos dias que o termo trabalho seja entendido como sinônimo de emprego ou ocupação, diz-se “ótimo, consegui um trabalho na fábrica”, ou, “devemos preparar nossos alunos para o mercado de trabalho”. Ainda que possamos compreender o que uma pessoa quer dizer ao se referir a esse significado da palavra trabalho, nesses casos, o que se pretende é referir-se à emprego assalariado, quando uma pessoa vende sua força física ou intelectual para o dono dos meios de produção, nesses casos, o empregado pode estar desenvolvendo trabalho ou apenas uma atividade que possui um fim, mas encerra-se em si mesma, que não exige ou não permite qualquer reflexão sobre o processo produtivo.

Nessa pesquisa, analisaremos o trabalho como a forma humana de estar no mundo, de transformá-lo de acordo com nossas necessidades e intenções, para em seguida, pressupor o trabalho como via para a transformação, tanto da estrutura material, quanto social e cultural, orientada para a humanização.

Poder-se-ia perguntar: por quê a análise da categoria trabalho é tão importante para compreender o ser social? Ou ainda: por quê é justamente esse o ponto da teoria marxiana que fundamenta essa pesquisa? Se essa pergunta fosse realizada, a resposta estaria propriamente em Marx, quando este afirma que “o trabalho é [...] uma condição de existência do homem,

independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural” (MARX, 2011, p. 167), e é também, “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2011, p. 326). Essas citações mostram como a análise da categoria trabalho é de extrema importância como fundamentação teórica para uma pesquisa que busca compreender a atuação do ser social na totalidade, foi por meio do trabalho que o ser humano se humanizou e continua a se humanizar, como um ser que reflete sobre suas ações e possui a capacidade de transformar as estruturas nas quais está inserido.

De acordo com Marx (2011, p. 326), o ser humano “se confronta com a matéria natural como uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida”. Este é o primeiro ponto a ser discutido.

O ser humano, durante toda a sua vida se depara com obstáculos a serem transpostos, necessidades que lhe instigam alguma reação. Algumas dessas necessidades são comuns a todos os seres humanos e se configuram como fisiológicas e diretamente relacionadas à sobrevivência e reprodução da espécie. Contudo, ao longo do tempo, tornou-se necessária a criação e o domínio de ferramentas e técnicas que permitissem a satisfação das necessidades primárias (alimento e água), de forma que tais necessidades secundárias, se relacionam diretamente com as primárias. Como exemplo temos que: obter alimento é uma necessidade primária, mas, se o alimento estiver do outro lado de um rio, então construir uma canoa pode ser uma necessidade secundária, é de extrema

importância para a satisfação da primeira, mas os seres humanos de forma alguma poderiam alimentar-se de canoas. Ao se deparar com essa necessidade (atravessar um rio), os seres humanos então, são capazes de idear previamente alguma solução, isto é, projetar nas ideias aquilo que ainda não está presente na matéria, essa prévia-ideação não é uma abstração qualquer, está fundamentada nas possibilidades materiais e históricas às quais cada um(a) de nós está sujeito(a), em busca da satisfação de nossas necessidades.

As possibilidades materiais dizem respeito ao conjunto de matéria natural⁷ que está à disposição de quem necessita superar um limite, e as possibilidades históricas dizem respeito ao conjunto de conhecimentos acumulados por todos os ancestrais até aquele momento. Imaginemos então que o indivíduo, ou o grupo, produziu uma prévia-ideação (o que já é parte do trabalho) para suprir sua necessidade, isto é, a partir da do conhecimento que possuem sobre a matéria disponível na natureza e sobre as técnicas que conhecem, foram capazes de pôr em movimento “as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos” (MARX, 2011, p. 327). Ao objetivar (produzir o objeto) a prévia-ideação, aquele(a) que trabalha não só modifica a natureza externa, mas ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza (MARX, 2011). Voltando ao exemplo, o obstáculo a ser transposto não se

⁷ Marx distingue matéria natural de matéria-prima. A primeira é aquela que possui alguma utilidade para a produção de objeto, é o substrato do trabalho, como o minério ou a madeira em seus estados naturais. A segunda diz respeito à matéria natural que já passou por algum processo de transformação, quando o minério já está extraído ou a madeira já cortada em partes (MARX, 2011, p. 328).

configura apenas em atravessar o rio, mas em cada etapa da construção da canoa, uma vez que, enquanto produz o objeto, o indivíduo ou grupo se depara novamente com necessidades que surgem durante o processo, devendo igualmente superá-las para obter a satisfação da primeira necessidade. Mesmo que não surjam dificuldades para a fabricação da canoa, a técnica de trabalho pôde ser praticada mais uma vez, o conhecimento sobre a construção de canoas agora é maior do que quando o trabalho foi iniciado.

Pois, se a característica que diferencia o ser humano dos outros animais é a capacidade de prévia-ideação, e se é durante o trabalho que ocorre a construção de conhecimento sobre a matéria e as técnicas que envolveram o processo, então, é por meio do trabalho que o ser humano se humaniza, uma vez que, ter mais conhecimento lhes permite produzir ideações cada vez mais elaboradas para as mesmas necessidades. Além disso, assim que uma necessidade é suprida, outras novas surgem e assim sucessivamente, permitindo o acúmulo de conhecimentos que irá construir tanto o ser social quanto a sociedade. É o mesmo que dizer que após construir uma canoa, percebeu-se que usar as mãos para impulsioná-la não era suficiente, aí está uma necessidade, e, após algumas ideações, pode-se então objetivar um remo. Devemos considerar que até o aprimoramento de um remo eficiente, outros podem ter sido construídos, sempre nessa relação de necessidade – prévia-ideação – objetivação.

Marx (2011) também aponta que no trabalho, além de reconhecer a necessidade, a matéria natural, matéria prima, conhecimentos e técnicas, o(a) trabalhador(a) também aplica uma vontade

para realizar o trabalho, mas que essa vontade está subordinada ao próprio trabalho. Segundo ele,

[...] no final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de vida de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa (MARX, 2011, p. 327).

Portanto, mesmo que a vontade seja parte fundamental do trabalho, e mesmo que o trabalho seja em si, a realização de uma vontade, esta última estará sujeita às possibilidades com as quais o sujeito se depara. Um(a) trabalhador(a) poderia querer construir uma canoa usando apenas suas mãos, sem qualquer ferramenta, contudo, tal trabalho seria praticamente impossível, sua vontade estaria subordinada à possibilidade do trabalho. Por outro lado, sem a vontade, o trabalho como um todo correria grande risco de não se objetivar ou, a objetivação ser tão diferente da prévia-ideação que o produto não possuísse valor de uso.

Pelo exposto, claro está que o trabalho é a modificação da natureza para a satisfação de alguma necessidade humana, por meio da prévia-ideação e da objetivação, mas, ainda falta esclarecer o que é o meio de trabalho. Para Marx (2011)

[...] o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito (MARX, 2011, p. 328).

Essa “coisa” ou “complexo de coisas” interposto entre o(a) trabalhador(a) e objeto de trabalho é também produto de um trabalho anterior, é uma ferramenta ou substrato, como no caso da terra, que pode, e às vezes deve ser usada para a realização de um trabalho. De acordo com Marx, “mal o processo de trabalho começa a se desenvolver e ele já necessita de meios de trabalho previamente elaborados” (MARX, 2011, p. 329). A etapa de prévia-ideação não necessita de um meio de trabalho para acontecer, é um movimento das ideias, mas, se a prévia-ideação é previsão do objeto, então, logo após a prévia-ideação, segue o planejamento da próxima etapa do trabalho, que é a modificação da natureza em si, a objetivação, e nesse planejamento o(a) trabalhador(a) já considera, além das propriedades da matéria natural ou matéria-prima, as ferramentas que deverá utilizar para concluir o trabalho, e mais uma vez, Marx(2011) diferencia o ser humano dos outros animais, porque assim como o fluxo de prévia-ideação – objetivação é intrínseco e exclusivo dos seres humanos, assim também são os meios de trabalho, afinal são estes, produtos de trabalhos anteriores. Para o autor (MARX, 2011, p. 329): “o uso e a criação de meios de trabalho, embora já existam em germe em certas espécies de animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano”.

A importância dessa análise se dá em função da intrínseca e exclusiva capacidade humana de trabalhar, é dessa forma que os seres humanos se fazem humanos, é a partir do reconhecimento da realidade material que se identificam as necessidades humanas que levam à prévia-ideação do objeto e à objetivação deste. Marx (2011) objetivou uma análise elaborada dos processos de produção que via em seu momento histórico, admirou e analisou tais processos em relação às organizações sociais passadas e aos outros aspectos da totalidade, sua explicação pormenorizada do processo de trabalho é de grande importância para compreender como acontece o processo histórico da humanidade, qual é o valor do trabalho para a espécie que se humanizou e continua a se humanizar, assim como, excluindo-se o trabalho, ou alienando-o do(a) trabalhador(a), a própria condição humana é afetada.

1.2) O conceito de Trabalho em Marx e Freire

O conceito de trabalho, em Marx, está intrinsecamente ligado ao conceito de práxis. A práxis, como movimento dialético contínuo de ação e reflexão, é a base estrutural do marxismo. Marx, ao repensar historicamente o conceito praxiológico, ressignifica-o filosoficamente. Anteriormente ligada à subjetividade e à contemplação, a práxis em Marx (2007), no âmbito do trabalho, alinha-se a um movimento de transformação social, de ação, reflexão e ação na realidade concreta, gerando novas ações e novas reflexões.

Para se compreender a interligação entre os conceitos marxistas de *trabalho* e *práxis*, é necessário que se entenda os pontos estruturais da práxis marxista. Em

Lefebvre⁸ (2002), encontramos os esclarecimentos pertinentes para a elucidação dos pontos de convergência entre os conceitos de *práxis* e *trabalho* marxistas. Em outra obra, Lefebvre (1975) reflete sobre o conceito de marxista de *práxis*, e a ressignifica em sua complexidade filosófica, antes contemplativa, para um movimento vivo e ativo.

Lefebvre (2002) reflete sobre as bases conceituais da *práxis* em Marx, ao considerá-las como pilares para sua estruturação e entendimento. Entre estas bases, destacamos duas, que se apresentam intimamente ligadas ao *trabalho* em Marx: 1) o ser humano é, antes de mais nada, um ser de necessidade. A natureza humana é contraditória à própria natureza. É preciso entender que há uma relação conflituosa entre o ser humano e a natureza: unidade (o ser humano mais desenvolvido não se separa da natureza) e luta (a atividade humana arranca da natureza a satisfação das necessidades humanas, transformando-a, devastando-a). 2) O trabalho participa do movimento dialético “necessidade-trabalho-goza”, do qual ele é momento prático e histórico

Nestes dois tópicos, Lefebvre (2002) apresenta a *práxis* estruturada em dois pilares principais: 1) a transformação do ser humano em seu próprio ambiente e a utilização do trabalho, como ferramenta imprescindível a essa transformação. 2) O ser humano, como ser praxiológico exclusivo, age, reflete e repensa, movido pela atividade de criação, oriunda do trabalho e da

necessidade humana, contraditória, pois cria e devasta ao mesmo tempo que constrói. Na totalidade de sua estruturação, a *práxis* e o trabalho são produto, e processo. A cada processo, uma necessidade a ser produzida. A cada necessidade produzida e acabada, novas surgem, e novos processos têm início para superá-las.

Tanto *trabalho* quanto a *práxis* são atividades ontológicas ao ser humano. É o que nos diferencia de outros seres biológicos, nos dando plenitude para ver, agir e interagir junto ao nosso meio, seja para conformar ou transformar uma sociedade. Assim, a *práxis* é um movimento dialético e contínuo, sendo que não há movimento praxiológico que não esteja ligado ao trabalho, bem como todo trabalho necessita de um movimento praxiológico. Segundo o autor,

antes de tudo, o trabalho é um processo do qual participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. [...] Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção

⁸ Lefebvre (1975), assim como Vazquez (1977), tipificam a *práxis* em reprodutora, mimética e criadora, dependendo de como ele é desenvolvida pelos indivíduos envolvidos. Porém, para Marx, só existiria uma *práxis* verdadeira, a *práxis* transformadora.

antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 1999, p. 211-212).

À medida que se dá, dialeticamente, as interações entre *práxis* e *trabalho*, se constrói outra característica ontológica aos seres humanos, o processo ensino-aprendizagem.

Aprender e ensinar são partes integrantes do processo praxiológico. À medida que o trabalho se efetiva como ato praxiológico, avança-se na direção da resolução das necessidades humanas e, no surgimento de outras. Logo, o ser humano aprende e ensina constantemente à medida em que desenvolve o trabalho como *práxis* transformadora. Ao superar uma necessidade e partir para a que surgiu da resolução desta, avança constantemente em seu processo educativo. Assim, torna o processo educativo indissociável do processo praxiológico. Na obra *Educação e Mudança*, Freire (1979) afirma que

todo debate que se coloca é altamente crítico e motivador. O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial - coisa mortas ou

semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação (FREIRE, 1979, p. 41).

Para o autor, o processo educativo se refere a uma única *práxis*, alicerçada no contexto do trabalho pedagógico, a *práxis autêntica*. Em afinação praxiológica, este conceito freireano se aproxima do conceito de marxiano de *práxis*. No âmbito do processo educacional escolar, é o conceito que se iguala ao propósito freireano da Educação Libertadora: A educação que se impõe a quem verdadeiramente se compromete com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos seres humanos como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos. Ao relacionar o ato docente à ação educativa problematizadora e intimamente relacionado ao ser humano com o mundo, FREIRE (2017) propõe que a educação libertadora, esteja baseada em um trabalho não só reflexivo, mas praxiológico, portanto, objetivando-se como uma ação concreta na realidade.

É importante ressaltar que o processo de trabalho que transforma mutuamente a natureza e o ser humano, não se refere apenas à produção de um objeto material, mas também produtos de ordem cultural e social, que se inter-relacionam dialeticamente com a dimensão material da realidade. Isso significa que o processo de trabalho e *práxis* também produzem meios para a superação de situações existenciais, como a superação da contradição opressor-oprimido.

Para Freire (2017), a transformação da realidade concreta em busca pela superação da contradição opressor-oprimido se dá por meio da *práxis* transformadora, que é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2017, p. 52), ao mesmo tempo em que “a realidade social,

objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2017, p. 51). Essas afirmações de Freire vão ao encontro das reflexões de Marx sobre o trabalho humano como força transformadora da realidade concreta. Freire compreende que a realidade social, objetiva, não é fruto do acaso, mas sim da reflexão e ação dos seres humanos no mundo, portanto, a transformação dessa mesma realidade não se dá por acaso, mas também pela práxis transformadora.

Outro ponto relevante, comum entre os dois autores, é que a compreensão de que a natureza material, social e cultural é produzida pelos seres humanos, implica a eliminação de qualquer caráter místico ou aleatório que tal produção possa ter. Esse ponto é importante para a elaboração de propostas curriculares pelo fato de que se assumíssemos que há algum mistério que jamais possa ser compreendido, ou que há uma determinação sobrenatural para as contradições sociais, haveria espaço para a manipulação de tais explicações sobre a realidade, culminando no fortalecimento de que as contradições sociais são a missão da pessoa na Terra, ou ainda, que há um ser superior perfeito que planejou tal situação de injustiça, e que o(a) injustiçado(a) nada tem a fazer senão resignar-se à tal contradição. Em paralelo, a compreensão de que a construção da realidade concreta se dá de forma aleatória, pode produzir a falsa impressão de que não existem forças contrárias que disputam a hegemonia do sistema. Quando se impede, ou se dificulta a reflexão acerca do processo histórico que culminou na realidade concreta atual, dificulta-se também a compreensão de que a realidade não é como é por acaso, mas sim como produto da luta de classes que há séculos vem sendo

travada em todas as dimensões da realidade, inclusive na produção de propostas curriculares. Em suma, o materialismo histórico-dialético que fundamenta as obras de Marx e Freire conduz ao reconhecimento da responsabilidade dos sujeitos no processo histórico, como produtores(as) e reprodutores(as) da realidade concreta.

Considerando que a natureza é historicamente construída por nós seres humanos, e que por nós pode ainda ser transformada por meio do trabalho e da práxis transformadora, é necessário esclarecer os momentos iniciais de ambos.

Freire (2017) expõe sua pedagogia a partir da compreensão de que a realidade concreta é composta pela contradição entre opressores e oprimidos, os primeiros, são os que detêm o capital industrial e simbólico (BORDIEU, 2001; 2004), que compram a força de trabalho dos oprimidos, para com isso, acumularem cada vez mais riqueza. Essa contradição exposta por Freire vale-se da explicação de Marx n’O Capital, da realidade no âmbito capitalista, segundo a qual, todas as relações sociais estão organizadas em torno de um eixo principal, o mercado. Dessa forma, a explicação de Marx sobre o trabalho do ser humano, que coloca em movimento suas forças para satisfazer alguma necessidade, material ou social, fundamenta a concepção freireana de práxis transformadora. A superação de uma necessidade para Marx, é para Freire a superação da contradição opressor-oprimido, que condiciona o entendimento que ambos, opressores e oprimidos têm do mundo.

Tal contradição presente na realidade, segundo Freire, conduz à formação de “situações-limite⁹” (FREIRE, 2017). São

⁹ Ao tratar de “situações-limite” na obra *Pedagogia do Oprimido*, que tem sua primeira edição publicada no Chile em 1968, Freire refere-se ao

situações nas quais os sujeitos vivenciam a contradição opressor-oprimido, mas não admiram (FREIRE, 2017) tal situação como uma construção histórica, ou seja, ao se encontrar diante de uma situação que lhe desumaniza, o sujeito pode não reconhecer o papel desumanizante presente na situação, ou mesmo que o reconheça, talvez não compreenda que tal situação pode ser superada, aceitando-a como uma determinação natural ou sobrenatural. Para a pedagogia libertadora, a função radical da educação é problematizar as contradições sociais existentes, desvelando as razões de ser das “situações-limite” e tornando possíveis a prévia-ideação e objetivação de ações concretas que emancipem os sujeitos e transformem a realidade.

Não raro, os currículos que impõem os conteúdos das práticas pedagógicas escolares naturalizam as “situações-limite” ou lhes obscurecem as razões de ser, fundamentando as bases ideológicas de uma sociedade, em benefício da manutenção do *status quo*. Se considerarmos que os currículos escolares estruturam a atividade docente, teremos de um lado, uma educação não praxiológica, mas sistêmica, estruturada em um currículo elaborado *a priori* que nada, ou muito pouco tem a ver com a realidade concreta e suas contradições sociais e, de outro, uma atividade docente emancipatória e humanizante, estruturada em um em currículo elaborado *a posteriori*, a partir de uma investigação rigorosa e coletiva da realidade concreta, possibilitando o trabalho

colega educador e brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Segundo Freire (2017), Vieira Pinto retoma o termo “situações-limite” de Jaspers, mas retira-lhe o caráter pessimista, oriunda da análise desse último. Para Vieira Pinto (1960) *apud* Freire (2017), as “situações-limite” não são um “contorno infranqueável”, mas a fronteira entre o ser e o ser mais.

educativo praxiológico, e por isso mesmo, autêntico. Em suma, uma proposta curricular fundamentada nas concepções de trabalho e práxis transformadora pode basear processos de ensino-aprendizagem nos quais os(as) estudantes reconheçam que as “situações-limite” são historicamente construídas e que portanto, têm poder para superá-las.

A argumentação de que a metodologia e prática freireana possui um forte alicerce marxista, vale-se dessa compreensão de que a práxis transformadora humaniza o ser humano enquanto este humaniza o mundo. A problematização da situação existencial concreta refere-se à dimensão materialista do próprio materialismo histórico-dialético, tendo o material, isto é, a natureza, como ponto de partida e de chegada da práxis. Se para Marx, as necessidades materiais são o mote do trabalho humano, que se dá por meio da práxis transformadora do sujeito que intenciona a superação dessas necessidades, para Freire, são as situações existenciais concretas e limitantes, as “situações-limite” que, problematizadas, conduzem à práxis transformadora. Para ambos, é a partir do reconhecimento da superação possível, tanto das necessidades materiais e das “situações-limite” (MARX, 2011 e FREIRE, 2017, respectivamente) que surge a prévia-ideação de uma outra realidade, já transformada, que é a condição que distingue o ser humano dos outros animais. Aqui está o caráter humanizador do trabalho na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da educação libertadora que nele se fundamenta, expressando a práxis transformadora também como uma forma de humanização do mundo e dos seres humanos.

1.3) A práxis freireana no âmbito da Educação Libertadora

É salutar que se compreenda que a premissa de qualquer currículo é ideológica, e amparado pelo contexto orienta a prática pedagógica, tanto para uma educação sistêmica, como para o trabalho educativo. Sobre o alicerce ideológico estar fincado nas bases curriculares, Apple (1984, p. 170) afirma que "o controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica". Em outras palavras, o autor nos traz que o currículo, quando estruturado como mantenedor do *status quo*, age como situação limite na atuação docente. Dessa maneira, podemos visualizar que se chegar a uma educação que preze pela práxis autêntica, humanizadora, não se faz de maneira plácida. É necessário que se lute, através do desenvolvimento do trabalho educativo em superação da educação sistêmica. E nesse contexto, só se encorpa a prática docente com trabalho educativo através do caráter praxiológico humanizador da educação libertadora, em busca da transformação da realidade.

Quanto à elaboração do currículo na perspectiva praxiológica freireana, pode-se compreendê-la a partir de três momentos principais, são eles: investigação coletiva e rigorosa da comunidade, a partir de diálogos com os sujeitos que nela vivem. Esses diálogos têm a função de investigar quais são as explicações que os sujeitos têm para as contradições sociais presentes na comunidade, identificando assim as visões de mundo dos(as) educandos(as), se estão baseadas no conhecimento científico ou se estão baseadas em conhecimentos místicos

ou mitológicos¹⁰. Feito isso, o grupo de educadores(as), de forma interdisciplinar reflete sobre as visões de mundo dos(as) educandos(as) em relação às contradições sociais e, estabelecem quais são os conhecimentos científicos necessários para a superação dessas visões de mundo. Por último, há o momento de sala de aula, onde educadores(as), dialogicamente problematizam as visões de mundo dos(as) educandos(as), gerando dúvidas sobre a potencialidade explicativa dessas visões de mundo, para em seguida, de modo dialógico mas com material de estudo já elaborado, lhes possibilitar os conhecimentos científicos necessário à compreensão das razões de ser das contradições sociais e à superação destas, por meio da práxis e do trabalho¹¹.

Nessa perspectiva de educação, a práxis, como um fluxo de ação-reflexão-ação, está presente em todos os momentos descritos sucintamente no parágrafo anterior, bem como no planejamento da prática, anterior à investigação da realidade e na posterior avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido. Tais reflexões e ações se dão na consciência e nos atos dos(as) educadores(as) e educandos(as), humanizando ambos(as), e lhes permitindo a

¹⁰ Aqui, conhecimentos místicos ou mitológicos referem-se à mistérios insondáveis e explicações não científicas, respectivamente.

¹¹ Para um estudo detalhado dos momentos da prática educativa da educação libertadora, ver *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, 2017. Aprofundamentos dessa proposta são encontrados em *Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos* (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2011), *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas* (SILVA, 2004). *Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana* (TORRES, 2010) e *Abordagem temática freireana em uma escola estadual no Maranhão* (DEMARTINI, 2017).

conscientização, que no sentido freireano corresponde à tomada de consciência orientada à ação.

2) METODOLOGIA

Na presente investigação, adota-se uma perspectiva de pesquisa qualitativa, ou seja, a pesquisa é assumida como uma construção marcada pelos pensamentos e significados socioculturais, afetada pelo seu contexto histórico e que não se apresenta como uma verdade neutra de intenções. Assim, como afirmam Lüdke e André (2012, p. 11), “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta [...]”.

Como método de pesquisa, utilizou-se a análise documental. Tal escolha decorre tanto do objeto quanto da natureza do problema de pesquisa investigado. A análise documental, segundo Lüdke e André (2012, p. 40) além de ser uma fonte de informações rica e estável, que traz as marcas do contexto de origem, também faz “[...] inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos”. Tais características são fundamentais em investigações qualitativas acerca do currículo escolar.

Neste sentido, buscando apreender as manifestações e relações das concepções de trabalho em Marx e de práxis em Freire, possivelmente presentes no currículo escolar do estado de São Paulo, buscou-se os dados empíricos no documento que dá as diretrizes do ensino básico da rede de escolas estaduais de São Paulo. Denominado de “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias” (SÃO PAULO, 2012) e distribuído ao longo de 152 páginas, o

documento subdivide-se em várias seções, das quais a primeira parte, “Apresentação do Currículo do Estado de São Paulo”, foi analisada por trazer uma fundamentação geral comum para todas as áreas do conhecimento. Portanto, nesta seção estão presentes além da descrição da importância e relevância do currículo diante dos desafios contemporâneos, os fundamentos teóricos e filosóficos, os valores, sentidos e significados que constituem o alicerce da concepção de educação adotada pelo Estado na educação básica. Além deste documento, outros materiais complementares buscam subsidiar a efetiva implementação da proposta curricular, mas não serão analisados no presente trabalho - a saber, o Caderno do Gestor e os Cadernos do Professor e do Aluno, que tornam pragmáticos os objetivos curriculares assumidos.

3) RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise documental do Currículo do Estado de São Paulo (2012), alguns trechos do texto foram selecionados para serem discutidos à luz do referencial teórico da pesquisa, ou seja, da categoria de trabalho em Marx e de práxis em Freire de modo a desvelar as relações de poder, os interesses, as concepções e os valores implícitos.

O primeiro trecho de destaque situa-se no tópico intitulado “A educação à altura dos desafios contemporâneos”, no qual é construída a argumentação entorno das formas de desigualdade e exclusão que são vivenciadas na sociedade tecnológica contemporânea, relacionadas, sobretudo, à desigual distribuição das novas tecnologias de comunicação o que dificulta o acesso aos bens culturais e materiais. Neste contexto a escola assume importância ao desenvolver

nos educandos características fundamentais para a superação de tais questões, como a capacidade de resolver problemas, o espírito de trabalho em grupo, a abertura ao aprendizado constante numa postura atenta, proativa e cooperativa. Nesta perspectiva, as aprendizagens escolares favorecem o pensamento autônomo e o exercício responsável da cidadania, ou seja, a liberdade do educando e a superação da desigualdade acima referida perpassa a reorientação para a relevância da aprendizagem. Neste sentido segue o trecho do currículo de São Paulo (2012),

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global [...] A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (SÃO PAULO, 2012, p. 9-10).

Inegavelmente encontra-se na citação a expressão de uma forma de práxis, pois há o exercício racional de refletir sobre as ações, articulando isso ao desenvolvimento pessoal. No entanto, não há vinculação deste exercício com a denúncia e questionamento das contradições que estão na base das relações materiais e socioculturais que sustentam a sociedade contemporânea. Assim, falar em conceitos como autonomia e liberdade assume a função de ocultar as intenções implícitas, portanto um falseamento ideológico dos objetivos curriculares.

O exercício racional mencionado restringe-se a uma dimensão individual e adaptativa às condições socioculturais já estabelecidas. Não se pode, portanto, relacionar a práxis autêntica de Freire ou o trabalho na concepção marxiana, com o que tal diretriz curricular apresenta. Os interesses ideológicos ficam mais evidentes, quando se articula tal concepção educacional aos pilares da educação para o século XXI de Jacques Delors (aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a conhecer) aproximando-se da posposta de John Dewey, ancorada na democracia liberal e resultando em um objetivo mais pragmático, como sintetiza Bertanha (2018),

Para Dewey, o conteúdo escolar não tinha a possibilidade de ser escolhido e organizado *a priori* e externo ao ambiente escolar. O conhecimento precisava ser autenticado através da sua utilidade e essa autenticação de sua escolha só se manifestaria na experiência ativa dos alunos, motivada pelo interesse dos mesmos que surgiria diante do enfrentamento de problemas de suas vidas cotidianas. Com isso a base epistemológica dessa proposta tende a caminhar

para um pragmatismo, esse que tende a oferecer objetivos políticos-pedagógicos de adaptação à ordem social vigente (BERTANHA, 2018, p. 27).

A relação de Freire e Marx através da categoria trabalho têm sim uma forte relação com a ação refletida – com o movimento de reflexão-ação-reflexão, com a prévia-ideação e a objetivação, com a práxis – mas não qualquer ação refletida e sim uma práxis compromissada com a transformação social, diferentemente de uma práxis integrativa à ordem estabelecida como está dada. O exercício da práxis autêntica é a radicalização da luta contra a desumanização, por isso não pode ser adestrada e subserviente, por isso não pode ser mero aparato à serviço da opressão. Como traz Marx (1986, p. 12): “A consciência de mudar as circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária”. Neste mesmo sentido, do reconhecimento da insuficiência da tomada de consciência e do chamamento para a ação revolucionária, para a práxis autêntica, Freire (2019, p. 48) aponta,

Vale dizer, pois, que reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se. Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico -, descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos,

que se entreguem à práxis libertadora.

Continuando o exercício de desvelamento ideológico, aponta-se que o documento apresenta como princípios centrais: “a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência da leitura e da escrita; a articulação das competências para aprender; a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2012, p. 10).

Uma escola que aprende, num contexto de mudanças constantes, de aperfeiçoamentos nas relações sociais de produção, sem contestá-las, é uma escola compromissada com a adaptação ao *status quo*. Daí que a práxis autêntica fique impossibilitada de se fazer presente no espaço educativo objetivado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Compreender o currículo como espaço de cultura, ou seja, como expressão dos conhecimentos, sentidos e significados do campo científico, artístico, filosófico etc, transpostos para situações de ensino e aprendizagem parece um avanço em relação à dicotomia entre cultura e conhecimento. No entanto, no presente documento as competências são referências para a aprendizagem, ou seja, o constructo sociocultural tem o seu papel epistemológico reduzido para tornar-se mecanismo de adaptação. Isso porque as competências permitem a mobilização de conhecimentos tidos como necessários para a solução de problemas da prática cotidiana. Num contexto de organização social comprometida com a exploração da mais-valia, tais competências aparecem com o objetivo de acomodar os indivíduos às necessidades econômicas, pois o

compromisso está na retroalimentação do modo de produção capitalista (DUARTE, 2001).

No sentido de articular as competências com a práxis temos,

com efeito, um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. [...] Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser, apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela (SÃO PAULO, 2012, p.12).

Percebe-se que as competências e habilidade são invocadas para se garantir a leitura crítica do mundo, num exercício praxiológico. No entanto, a expressão “leitura crítica do mundo” é uma expressão genérica que também pode ser usada de forma reacionária, como forma de ocultar interesses dominantes. São esses interesses que promovem a instituição escolar como um aparelho ideológico – tal como denunciado pela teoria althusseriana.

O documento também aponta a prioridade para a aptidão da leitura e da escrita, o que trata da importância de se compreender essas competências para além

do domínio técnico da norma-padrão, atingindo a leitura do mundo. No entanto, a partir da perspectiva da pedagogia das competências, o que se produz é justamente o contrário, é tornar-se refém da tecnicidade. Neste ponto do currículo encontra-se uma citação de Freire, porém inócua. Não que Freire seja inócuo, pelo contrário, mas o seu uso aparece como argumento de autoridade que parece legitimar uma pedagogia que é a negação do que sua obra propõe. O currículo não desenvolve o que é leitura do mundo, conceito este caro para a Pedagogia Libertadora quando o assunto é o ato de ler.

Argumenta-se sobre a habilidade de ler e compreender textos, de se comunicar no mundo de constante transformação. A compreensão não envolve um esforço indutivo-dedutivo e de busca pela totalização das relações socioculturais.

Em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania. As práticas de leitura e escrita, segundo as pesquisas que vêm sendo realizadas na área, têm impacto sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento da consciência do mundo vivido (ler é registrar o mundo pela palavra, afirma Paulo Freire), propiciando aos sujeitos sociais a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais. (SÃO PAULO, 2012, p. 15)

Acredita-se que fica a cabo deste texto ao menos explicitar quão distante a citação freireana fica da obra de Freire. Com essa tarefa assumida torna-se necessário trazer então algum excerto do trabalho do autor

que ajude averiguar o predicado “inócuo” que aqui foi delegado para falar do seu uso no documento coletado. Neste caso traz Freire (1986) o que este entende pelo ato de ler:

[...] processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1986, p. 11)

Daí fica possível averiguar que, o texto coletado do documento ao simplesmente ignorar esta dimensão ontológica do ato de ler e escrever se resumindo somente em sua tecnicidade, na “decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita” acaba por encerrar qualquer potência que sustentaria a “contínua transformação, inclusive das relações pessoais e sociais”. Se somente pretende-se a dimensão técnica da aplicação do conhecimento a realidade, tal produto se transforma em uma ferramenta e esta sem sentido designado acaba por ser dominada pelo sentido do mundo e das coisas que já existe e estão vigentes no poder. A saber, um instrumento arremessado ao mundo sem sentido bem delimitado será engolida por aquilo que Bertanha (2018) descreveu como “[...] um pragmatismo, esse que tende a oferecer objetivos político-pedagógicos de adaptação à ordem social vigente”. Daí a importância de demarcar um

sentido teórico-metodológico libertador e estar expresso categoricamente em todo o processo educativo que um currículo pode dar conta se torna estritamente necessário para ser síncrono com os objetivos político-pedagógicos freireanos.

No subtítulo “Articulação das competências para aprender”, muda-se o foco do ensino para a aprendizagem. Neste sentido as competências são compreendidas como fundamentais para a instrumentalização dos alunos para o enfrentamento do mundo. É educar para a vida. Como na sociedade atual, devido ao desenvolvimento tecnológico, a escola não é mais a única detentora do saber, de modo que é fundamental continuar aprendendo durante e após a escolarização. Assim, o foco sai de conteúdos específicos para a competência de aprender.

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem. O professor apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, de métodos, de formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades que, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo. Dessa forma, a expressão “educar para a vida” pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na praticado ensino. Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, para além dos limites da escola. Portanto, mais que os conteúdos isolados, as competências

são guias eficazes para educar para a vida. (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

Durante a leitura do excerto junto com o que aqui já foi trazido de análise, fica possível afirmar que a práxis aí desejada pelo o documento tem um objetivo mecanicista, pois tem a intenção de instrumentalizar os alunos para "enfrentar", ou se adaptar ao mundo de maneira balizada pelas "competências". Estas por sua vez são o caminho da "relevância para a vida de hoje do futuro, para além dos limites da escola" e esse é o sentido "nobre" da prática de ensino.

Já foi tratado neste texto o trecho que Bertanha (2018) descreve o que significa politicamente uma educação compromissada com a ordem social vigente da "vida de hoje", mas também vale nesse momento ressaltar uma citação marxiana que ajudará aqui a interpretarmos o que pode significar tal postura, como traz Marx ([1888]1955, p. 378): "Até agora os filósofos ficam preocupados na interpretação do mundo de várias maneiras. O que importa é transformá-lo (tradução dos autores)¹²". Daí fica possível sobre este texto compreender, que se interessa somente ao documento coletado interpretar o mundo para então preparar-se para ele, com certeza lhe falta interesse em transformá-lo propriamente.

Por fim, a "contextualização no mundo do trabalho" traz alguns pontos importantes que evidenciam o aparelhamento ideológico da escola, como subsidiária dos interesses dominantes. Primeiramente, não há no texto curricular uma diferenciação satisfatória entre o conceito de trabalho posto por Marx

– que tem uma relação imanente com o de práxis revolucionária – com o conceito de emprego e isto pode gerar uma noção ideológica que emprego e trabalho definem o mesmo fenômeno. Marx (1996) descreve:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...] (MARX, 1996, p. 303).

Neste sentido, o emprego é o trabalho explorado pela relação alienante de produzir mercadorias na sociedade capitalista entre o capitalista e empregado, portanto manifestação esta encontrada na atual maneira de organizar o bojo social. Já o trabalho é uma categoria mais genérica que diz da articulação ontológica do ser humano, na busca de sanar suas necessidades e produzir-se a si mesmo através da transformação do seu meio material. Daí confundir essas categorias, pode vir a significar uma manipulação ideológica que tem como objetivo colocar a ordem capitalista e sua divisão social do trabalho como algo inerente ao ser humano.

Embora reconheça o valor do trabalho para a produção da vida coletiva e individual, nas dimensões objetivas e subjetivas, e, por isso, reconheça a importância de se fazer presente no currículo escolar da educação básica, há distorções que limitam historicamente o ser humano em buscar se realizar ontologicamente, como *ser mais*¹³.

¹² Texto original: Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt aber darauf an, sie zu verändern. (MARX, [1888]1955, p. 378)

¹³ *Ser Mais* é um conceito freireano que expressa a possibilidade histórica do ser humano, ao perceber-se em processo de desumanização, colocar-se em busca por sua humanização. Processo esse que exige a compreensão histórica e ideológica das conformações socioculturais

Por exemplo, o “exercício da cidadania” que aparece recorrentemente no texto, tem o seu sentido associado à capacidade de adaptação à dinâmica de transformação das relações econômicas capitalistas, no sentido de reforçar a exploração da mais valia. Ou seja, o trabalho é compreendido como venda da força de trabalho, como emprego, num cenário de macropolíticas liberais e neoliberais que submetem o sistema educacional e suas legislações regulamentadoras a seu serviço. Por isso,

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (SÃO PAULO, 2012, p. 23).

A dimensão praxiológica do ser humano é novamente reduzida a um exercício de acomodação às transformações que retroalimentam o modo de produção capitalista. Para tanto, há um alinhamento de interesses nos currículos educacionais. Ainda neste sentido,

Para as DCN, o que a lei denomina preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação

promotoras da desumanização e uma postura praxiológica na transformação da condição existencial, mediada por um diálogo favorecido pela pulsão erótica pela vida (DEMARTINI, 2015).

profissional. Em inúmeros casos, essa opção pouparia tempo de estudo para o jovem que precisa ingressar precocemente no mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2012, p. 23-24).

Novamente é explicitado a preocupação com o mercado de trabalho, deixando de garantir ao educando, uma compreensão ampla no mundo do trabalho, o que envolve a leitura crítica e ampla no modo de produção material e social vigente.

Em síntese, o currículo do estado de São Paulo, ao traçar diretrizes para os processos educacionais, carrega consigo valores e interesses, nem sempre explícitos, mas que impactam fortemente a sociedade, à medida que formam pessoas para a passividade, aceitação e subserviência. Dificultando a percepção de tais efeitos ao invocar conceitos como a liberdade, o exercício da cidadania e a leitura crítica do mundo, mostra-se apenas como apropriação ideológica, pois o seu compromisso está em reproduzir as relações sociais de dominação.

O trabalho não somente não é reconhecido como atividade humana de produção material e simbólica, de produção de si, numa relação de interdependência, solidária, mas é reduzido à forma alienada do trabalho na sociedade capitalista. A escola, portanto, se organiza para atender a estes interesses, produzindo práticas, comportamentos, materiais pedagógicos, legislações que reverberem tais valores.

A práxis autêntica freireana, o trabalho como dimensão ontológica humana, historicamente produzida, não se fazem presentes no currículo. Isso porque partem de compromissos diferentes. Como sintetiza Freire (2019, p.169), “A práxis revolucionária [autêntica] somente pode opor-se à práxis

das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefazeres antagônicos”.

4) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apreender as expressões das concepções de *trabalho* e de *práxis*, presentes no documento “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias” (SÃO PAULO, 2012). Assim, o problema de pesquisa que orientou a investigação pôde ser sintetizado na seguinte pergunta: Em que medida o documento Currículo do Estado de São Paulo se orienta ou não pela categoria freireana *práxis*, à luz da categoria *trabalho* em Marx?

As manifestações encontradas acerca da categoria *práxis* evidenciaram uma compreensão reducionista, que transforma a atividade criativa do ser humano - *práxis* - em atitude adaptativa aos interesses econômicos. O próprio conceito de *trabalho* foi esvaziado e atravessado por uma compreensão limitada à sua forma alienada, como emprego, numa naturalização das relações sociais de exploração da sociedade capitalista.

Neste sentido, o referido currículo expressa os interesses formativos das classes dominantes para com as classes historicamente dominadas, numa forma de produção e reprodução das relações de poder assimétricas. O campo pedagógico se mostrou permeado por uma ideologia liberal que se instrumentaliza em uma educação construtora da precarização relativa. É o domínio da racionalidade técnica mínima para a ocupação em posições no mercado de trabalho e isso fica evidente em conceitos utilizados como as *competências* e *habilidades*, cujo valor implícito é a capacidade de adaptação dos sujeitos ao

contexto e não a sua compreensão crítica e transformação.

A pedagogia libertadora, fundamentada à luz do materialismo histórico dialético, possibilita a problematização epistemológica e axiológica da perspectiva educacional difundida pelo referido documento curricular. Neste sentido, ancorada nas concepções de *práxis* e *trabalho* como atividade humana criativa, de transformação da realidade em busca da humanização coletiva, apresenta-se como alternativa ética aos processos pedagógicos desumanizadores.

Em síntese, a compreensão de *trabalho* em Marx e de *práxis* em Freire não podem ser tomadas como subsídios para o referido documento, mas certamente se apresentam como fundamento para as críticas à perspectiva de educação que este pressupõe. Diante da relevância do referido documento para a orientação das práticas educativas, novas investigações podem ser realizadas ampliando o recorte utilizado e aprofundando as especificidades das áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS:

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BERTANHA, Adriano. *A Epistemologia Em Freire e a Relação com Currículo da Cidade de Sorocaba*. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____, Pierre. *Os Usos Sociais da Ciência*: por uma sociologia clínica do campo específico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMARTINI, Gabriel Ribeiro. Abordagem Temática Freireana em uma Escola Estadual no Maranhão. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Florianópolis, *Anais*, Florianópolis, SC, julho de 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1415-1.pdf>, Acesso em: 26 de nov. de 2020.

DEMARTINI, Gabriel Ribeiro. *Articulação entre Paulo Freire e Herbert Marcuse para uma educação sexual humanizadora*. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. n.18, p.35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo. Cortez. 1986.

_____, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIOVEDI, Valter Martins. *A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem em Paulo Freire*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____, A “práxis”: a relação social como processo. In: FORACCHI, MarialiceMencarini; MARTINS, José de Souza. *Sociologia e sociedade – leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2002. p. 147-159.

LESSA, Ivo; TONET, Sérgio. *Introdução à Filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1986, p. 125-128.

_____, Karl. ThesenüberFeuerbach. [Com base no texto da edição de 1888 em comparação com o manuscrito de Marx de 1845] Em: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *AusgewählteSchriften in zweiBänden*. Vol. 2, Berlin, 1955.

_____, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

_____, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo. Nova Cultural. 1996.

_____, Karl. *O Capital: livro 1*. São Paulo: Boitempo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: ciências da natureza e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 152 p., 2012.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

TORRES, Juliana Rezende. *Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática Freireana*. 2010. 456 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.