

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIOGO BANDEIRA DE SOUZA

**SÃO PAULO FAZ ESCOLA” – O CONCEITO DE
PRÁXIS EDUCATIVA E PRÁXIS EDUCACIONAL NO
CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE SÃO PAULO**

Sorocaba
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIOGO BANDEIRA DE SOUZA

**“SÃO PAULO FAZ ESCOLA” – O CONCEITO DE
PRÁXIS EDUCATIVA E PRÁXIS EDUCACIONAL NO
CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

Sorocaba
2015

Sumário

Introdução	05
Capítulo I:	
O conceito de práxis e seus desdobramentos no <i>Materialismo histórico-dialético</i>	16
Capítulo II:	
“São Paulo Faz Escola”: o currículo como espaço de cultura.....	39
2.1 A concepção de “cultura” e “homem”	39
2.2 O “Currículo como espaço de cultura” e a “Sociedade do conhecimento”	49
Capítulo III:	
O conceito de práxis educativa e práxis educacional no Currículo das escolas estaduais de São Paulo.....	62
Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas	95

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Diogo Bandeira de.

“São Paulo Faz Escola”- o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo. Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, 2015.

Dissertação [de Mestrado]; p.97

Palavras-chave: Currículo paulista; Práxis; Educação pública.

RESUMO

A presente dissertação traz como tema de pesquisa “O conceito de *práxis educativa e práxis educacional* no **Currículo Oficial das Escolas Estaduais de São Paulo**”. Processo iniciado em 2008, mas com iniciativas já preconizadas em 2007, o Currículo paulista é a terceira das dez metas do governo José Serra cujo objetivo era, desde então, fortalecer a educação pública no estado. Numa ação conjunta, a Secretaria Estadual de Educação, as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares, por meio de seus gestores, primeiramente, iniciaram a inserção desta medida de política pública. Considerando-se esses e outros fatores que engendram a questão, buscamos compreender os impactos do Programa São Paulo Faz Escola/Currículo Oficial das escolas da rede estadual (pública) de ensino à ação docente e à ação dos gestores das unidades escolares, uma vez que para eles o governo destinou o caderno do Gestor – um conjunto de diretrizes para o bom funcionamento do Currículo... nas escolas. Para tal análise, nos valem do *Materialismo histórico-dialético* como referencial teórico-metodológico a fim de promover não apenas a crítica a esse modelo de educação, como também proporcionar uma superação do mesmo.

Palavras-chave: Currículo paulista; Práxis; Educação pública.

ABSTRACT

This research's theme is “The concept of educative praxis and educational praxis in the official curriculum of public schools in São Paulo”. The process was initiated in 2008, but with initiatives started in 2007, the Paulista Curriculum is the third, out of ten goals, of José Serra's government which objective was, since then, to consolidate the public education in the state. In a coordinated action, the Secretary of State for Educational Affairs, the Regional Educational Departments and the schools, by the work of their supervisors, firstly started the implantation of this public policy. Considering this fact and others related to the matter, we aim at comprehending the impacts of the program “São Paulo Faz Escola”, official curriculum for public schools of this state that guides the practice of teachers and supervisors, as the government has prepared the Supervisor Notebook, a role of rules to work well with the curriculum in the schools. To the analysis, we base our discussions on the theory of historical dialectical materialism not only to criticize this model of education, but also to propose the overcoming of such model.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar força e saúde para alcançar meus objetivos de vida. Sendo esta dissertação uma importante conquista dentre eles. Agradeço aos meus pais, Gildeon e Eloísa, por me instruírem com valores virtuosos os quais me guiam em todos os momentos de minha vida, pois com eles aprendi o real significado da palavra humanidade. Estendo esta homenagem aos meus irmãos: Douglas e Davi, a meus sobrinhos, Laura e Guilherme, bem como à minha cunhada Bruna. Eles que são minha primeira família.

Em 2007 ganhei uma nova família, pois casei com minha *amada esposa*, Gabriela, companheira de todas as horas e que me incentiva todos os dias aos estudos e ao trabalho. Em 2011, mais um *grande amor*, nasce nosso filho, Lorenzo, e que, junto com Gabriela, são minha base e inspiração de todas as manhãs, tardes e noites. *A eles agradeço – de forma especial – e dedico este trabalho.*

À Dona Lúcia (sogra), Senhor Francisco (Sogro) e André (cunhado), fica aqui manifesto meu reconhecimento por todo apoio que me deram ao longo desta jornada. Principalmente no cuidado com meu Lorenzo, o que me deixava mais tranquilo para estudar. À bisá Rosa, que me adotou como neto, obrigado por ceder o quarto e a mesa de sua casa para que eu pudesse ler textos difíceis em paz e silêncio.

Gostaria, também, de registrar meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, Professor Silvio Moral Marques, pelas importantes discussões – verbais ou orais – que tanto agregaram à minha formação acadêmica. Estendo o mesmo respeito a todos os demais professores do Programa que com suas aulas (ou durante a

banca de qualificação) me permitiram reflexões pertinentes à pesquisa que ora desenvolvia.

“Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**)

INTRODUÇÃO

A pesquisa por nós desenvolvida traz como tema a implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo em suas escolas. De modo mais específico, o conceito de *práxis educacional* (institucional) e *educativa* (a ação docente no exercício de sua atividade em aula ou no planejamento da mesma) que norteia tal projeto pedagógico. Consideramos justificável este estudo, pois, a construção de um currículo unificado para a aplicação nas escolas da rede pública paulista traz em seu bojo uma mudança significativa no cotidiano escolar, a qual engloba as diversas esferas do aparelho público educacional: Secretaria da Educação, Diretorias de Ensino, Diretoria Escolar, Coordenação Pedagógica, professores e alunos. Entretanto, é importante ressaltarmos que até a sua concretização, o Currículo das escolas estaduais desenvolveu-se mediante um longo trajeto de composição.

A primeira ação reformista à educação pública estadual de São Paulo ocorreu na segunda metade dos anos 90 (1995/2000) cujo governador era Mário Covas e a Presidência da República pertencia a Fernando Henrique Cardoso, ambos do PSDB (CAÇÃO; MENDONÇA: 2011, p. 221). Os princípios norteadores da política pública educacional que rege tal administração pautam-se na inserção de um novo modelo de organização do espaço nas unidades de ensino. Assim, a expressão “gestor” em vez de “diretor” ocupa tais lugares e modifica as relações profissionais nas escolas. Isso se justifica pelo fato de que no governo Mário Covas, atribuía-se às unidades escolares a pecha de ineficientes no que tange seu objetivo maior: ensinar para qualificar o estudante diante das demandas do contexto em que está envolvido.

A justificativa do governo Mário Covas para a mudança de paradigma educacional em São Paulo respalda-se exatamente no

propósito de que o maior entrave à educação de qualidade pretendida encontra-se na falta de uma gestão pública eficiente, e não na falta de investimento financeiro do governo do estado para que houvesse avanços neste sentido em suas escolas. Evidencia-se isso durante o período em que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) teve à sua frente Tereza Roserlei Neubauer da Silva. Na gestão Mário Covas atribui-se aos problemas de “evasão escolar”, “repetência”, “mau uso dos recursos públicos”, que acometem grande parte das escolas estaduais, à ineficiência administrativa dos diretores, os quais, por sua vez, respondem pelas unidades de ensino que representam e gerenciam.

Para agir sobre este quadro a fim de solucioná-lo, o governo do Estado, por meio de sua SEE cria o decreto n. 40.473, de 21 de novembro de 1995, cujo texto traz como pilares três importantes fatores os quais destacamos: “educação de qualidade”, “nova composição do quadro pedagógico: ampliação à oferta de ensino” e “gestão de recursos: racionalização financeira”.

“Mário Covas, Governador do Estado de São Paulo,... Considerando que atualmente a escolarização de 8 (oito) anos só se concretiza para menos de 50% dos alunos ingressantes no primeiro ano do Ciclo Básico;

Considerando que o critério de agrupamento em um único prédio, de classes de Ciclo Básico a 8ª série e, em muitas escolas, também de classes do 2.º Grau, comprovadamente gera problemas pedagógicos sérios, além de distorções no atendimento à demanda e nas necessidades de construções e de aumento de quadros docentes e administrativos... Decreta: **Artigo 1.º** - Fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, com o objetivo de garantir a escolarização de 8 (oito) anos, **com qualidade**, para todos os alunos do ensino fundamental e médio. Para a consecução de seu objetivo, o Programa instituído pelo artigo anterior promoverá **modificações na estrutura das escolas da rede pública estadual**, de maneira a permitir, em especial: **I** - um melhor atendimento pedagógico às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos... **II** - o **funcionamento da maioria das escolas em dois turnos** diurnos ou em dois turnos diurnos e um noturno; ... **V** - a **racionalização** dos investimentos”. (SEE-SP: 1995;

grifos nossos)

O decreto mencionado, ainda, trata da situação docente em meio a tais modificações, sendo que isso implica na respeitabilidade à racionalização dos investimentos: “a composição, de forma mais adequada, da jornada de trabalho do professor, com maior fixação do corpo docente em uma escola” (SEE-SP: 1995). Portanto, o que se propõem com essa medida é: a) combater a evasão escolar, a qual em diversos casos está atrelada à maciça retenção de alunos; b) a fragmentação da jornada docente que gera perdas à qualidade profissional e de vida do professor, além de engendrar uma hipotética sensação de não pertencimento deste no que tange o espaço escolar, o que agravaria a falta de qualidade no ensino (público); c) a ampliação da oferta de ensino noturno para aqueles que ainda não foram inseridos no mercado de trabalho ou que por estarem nele, abandonaram a escola.

Para a ampliação desse plano da educação paulista cria-se o “Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, o Saresp – resolução SE n. 27/96 –, visando à articulação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (Saeb) (CAÇÃO; MENDONÇA: 2011, p.222). A avaliação externa tem por base apresentar dados concretos acerca do processo de aprendizagem dos alunos e, a partir deles, a organização de ações pedagógicas nas unidades de ensino, uma vez que seus resultados nortearão as políticas educacionais instituídas pela SEE-SP que deverão ser seguidas pelas escolas; dentre elas a progressão automática.

Para que houvesse por parte da escola uma pré-disposição em fazer o projeto Saresp funcionar no interior das escolas, o governo do estado o vinculou a um abono pecuniário denominado “bônus”. Nota-se que a estratégia da administração estadual SEE-SP era (ou ainda é) de caráter empresarial, pois, atrela o direito ou não ao prêmio financeiro à assiduidade e ao desempenho dos alunos por unidade de ensino. Ou seja, o direito ao bônus não é de todos, mesmo entre aqueles que pertencem à mesma unidade de ensino.

Em outras palavras: a medida, que tem características essencialmente da iniciativa privada, tais como participação nos lucros da empresa ou bonificação por meta atingida, gera entre os profissionais da educação uma competitividade que pode ocasionar uma ruptura de classe profissional (inclusive, conforme mencionamos, no interior de uma mesma unidade de ensino, posto há ciclos variados de ensino). Outro impacto negativo diz respeito às próprias escolas que passam a ser tachadas pelos relatórios do Saresp e, por conseguinte, contribui para o descrédito da unidade escolar frente à sua comunidade, principalmente pais e estudantes; além de seus pares (outras unidades de ensino).

É importante relatar que este último dado somente se faz presente devido à existência de um “ranking”. Inicialmente, efetuava-se tal cotejamento da seguinte forma: “a classificação das escolas por cores (2000) e a avaliação dos ciclos em regime de progressão continuada (2001)” (JEFFREY: 2011; p.67). Com relação à legenda de cores temos: a azul, a verde, a amarela, a laranja e a vermelha.

A primeira (azul) compreende as melhores escolas em termos de desempenho, ao passo que a vermelha compreende as piores (Idem: 2011; p.67). A segunda medida está vinculada à resolução SE n. 124/01 cujo texto traz o seguinte conteúdo:

“A Secretária da Educação considerando: a importância dos resultados objetivos de desempenho escolar, via Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP - para os agentes educacionais, na definição de estratégias/intervenções no direcionamento do processo de ensinar e aprender; a relevância que esse Sistema assume ao final de cada Ciclo de aprendizagem; a necessidade de assegurar, para a Unidade Escolar, condições favoráveis à realização das provas que estarão formalizando os indicadores que subsidiarão o aprimoramento das atividades pedagógicas, resolve: As atividades a serem elaboradas sob a forma de prova específica e aplicadas, ... têm por objetivo aferir, junto aos alunos, as condições para continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para promoção do aluno”. (Artigo 2º - resolução SE n. 124, de 13 de novembro de 2001)

Percebe-se que, inicialmente, o Saesp era o único instrumento de observação das escolas paulistas, todavia, em 2007, a SEE propõe uma reforma no modelo educacional de São Paulo em consonância com propósitos federais.

“Após o estabelecimento do plano de dez metas para a melhoria da qualidade da educação, a SEE-SP (2007 e 2008) institui o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que, de acordo com órgão, seriam utilizados como indicadores de qualidade das

escolas estaduais paulistas. São perceptíveis, portanto, as semelhanças entre a iniciativa federal e a estadual no que se refere aos indicadores de qualidade e aos planos de ação, o que certamente propiciou, desde 2007, uma sobreposição de ações, metas, avaliações e monitoramentos [...]. Nesse sentido, o Saresp, a partir de 2007, tem uma função central no estabelecimento do PQE e do Idesp” (JEFFREY: 2011; pp.70-71)

No ano de 2008 a SEE-SP inseriu, ainda sob o título de Proposta Curricular, seu currículo oficial a fim de homogeneizar os princípios pedagógicos e didáticos de suas unidades de ensino. Tal medida trazia em seu bojo a intenção, segundo esta Secretaria, de promover avanços da educação básica do Estado no âmbito dos ensinos fundamental e médio. Isto é, servir aos propósitos do Programa de Qualidade da Escola, entretanto, sob a denominação de “dez metas do governo Serra”¹.

No ano de 2007, Maria Helena Guimarães de Castro é designada ao cargo de secretária estadual de educação e tendo como propósito essencial a recuperação das escolas paulista. O plano é abrangente e dentre suas metas a elaboração de um currículo universal para as escolas da rede; sendo esta a terceira das dez que compõem o pacote instituído no governo José Serra (2007-2010). Num estágio inicial, o Currículo Oficial ainda se mostrava uma espécie de “carta de intenções pedagógicas” e devido a isso assume o título provisório de “Proposta Curricular”:

“A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo

¹ São elas: 1ª) “Implantação do Projeto Ler e Escrever”; 2ª) “Reorganização da progressão continuada”; 3ª) “Currículo e expectativas de aprendizagem”; 4ª) “Recuperação da aprendizagem”; 5ª) Diversificação curricular do ensino médio”; 6ª) “Educação de Jovens e Adultos”; 7ª) “Ensino fundamental de 9 anos”; 8ª) “Sistemas de avaliação”; 9ª) “Gestão dos resultados e política de incentivos”; 10ª) “Plano de obras e investimentos”. Cf. CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. “São Paulo faz escola?: contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista”. in: **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas -SP: Papirus, 2011.

II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. [...] No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares. A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo”. (SEE-SP: 2011; p. 09)

Nota-se que a Secretaria Estadual atribui ao Currículo (ainda como Proposta Curricular) a concepção de recurso pedagógico de caráter dialógico, pois é oriundo das experiências escolares. Além da análise documental para justificá-lo teoricamente. Ou seja, atribui-se ao Currículo Oficial a ideia de objeto socialmente construído, algo consonante à teoria que define este elemento pedagógico.

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino... É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.” (SACRISTÁN: 2000; pp.15-16)

Das palavras do pesquisador podemos extrair um conceito significativo de currículo: este é fruto de uma construção social, portanto relações humanas contextualizadas historicamente, uma vez que é resultante de uma *práxis* (grifo nosso). Assim, de uma

reflexão da própria escola, por meio de seu corpo docente (em consonância com o seu corpo discente), a respeito de seu *fazer* pedagógico.

Nesse sentido, a práxis à qual Sacristán faz referência, não pode ser interpretada de outra forma que não “ação, reflexão, ação”, isto é, a teoria não se desassocia da prática. Em outras palavras: o currículo se constitui à medida que é vivenciado. Por conseguinte, podemos entendê-lo como uma ação cultural.

Compreender o sentido atribuído à práxis pela Secretaria Estadual de Educação a partir do currículo unificado das escolas paulistas é de suma importância para o bom desempenho de nossa pesquisa. Segundo a SEE-SP, por meio de seu texto contido na Proposta Curricular, a implantação do dito sistema educacional assim pode ser justificada:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se insuficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SEE-SP: 2008)

Observa-se o fato da SEE-SP não admitir a possibilidade de autonomia de suas escolas no que tange suas ações pedagógicas. A concepção de autonomia à qual a SEE fia-se para a construção de sua argumentação e justificativa de sua prática curricular tange apenas o seguinte aspecto: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino” (BRASIL; LDB: 1996; p.22). Assim, a autonomia deve ser intrínseca ao sistema de ensino, mas não à unidade escolar; todavia, a LDB não os dicotomiza, conforme se observa:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2ª Ed. 1996; p.22).

E reforça o teor desse mesmo artigo em seu inciso 1º:

Os currículos a que se refere o “caput” devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade da social e política, especialmente do Brasil (idem, p.22).

Neste sentido, está explícita na LDB – nos trechos supramencionados – a relação dos conteúdos (conhecimento técnico) com as efetivas práticas sociais que lhes contextualizam. Permitindo-nos assim dizer que a lei preconiza a **autonomia** das escolas acerca de seu fazer pedagógico: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, **em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar**”; mas este importante fator ao que parece, é expurgado do currículo das escolas paulistas mediante à imposição de um modelo (sistemático) de educação.

O que a SEE-SP faz, conforme já mencionamos, é aceitar apenas em parte o referido artigo da LDB, pois, rege seu documento curricular alicerçado na premissa de uma base nacional comum, a qual pode ser moldada à realidade de cada sistema de ensino. Porém, a lei não propõe uma homogeneização do processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, das práxis educacional

(Instituição de ensino) e, por conseguinte, educativa ² (realizações pedagógicas em sala; aula), uma vez que isto se configuraria numa falsa práxis.

Nota-se que a LDB admite o complemento da base educacional comum por parte de cada sistema de ensino atrelado a uma determinada Secretaria da Educação, desde que o “estabelecimento escolar” seja parte integrante do currículo. Isto é: o currículo ofertado por um sistema de ensino não pode sobrepor-se às efetivas práticas educativas experimentadas nas escolas, no interior de suas salas de aula. Portanto, as peculiaridades de cada espaço escolar devem, com efeito, modelar o currículo, seja ele oculto ou não, que rege suas práticas pedagógicas.

Diante do todo exposto, nossos estudos têm a intenção de responder – de modo específico – à seguinte questão: **qual é o conceito de práxis educativa que orienta o Currículo Oficial das escolas Estaduais de São Paulo?** Para respondê-la utilizaremos como referencial teórico-metodológico os conceitos forjados pelo *Materialismo histórico-dialético*; seja em referência direta aos textos escritos por Marx, seja em textos teóricos que se constituíram a partir de suas ideias.

O que nos levou ao interesse em pesquisar o Currículo paulista foi a nossa própria história enquanto indivíduo humano e profissional. Como estudante regular da educação básica pública paulista, pudemos conviver com o período de transformações na rede de ensino e como professor com a implantação e implementação do Currículo Oficial. Com efeito, muitas das críticas que apontaremos ao longo dos capítulos que constituem essa dissertação, encontram fundamento nas experiências de sala de aula e de reuniões pedagógica na unidade escolar ou na Oficina

² Cf. ARNONI, Maria Eliza Brefere. “Didática e mediação pedagógica: da universidade à escola básica”, in: **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas – SP: Papirus, 2011.

Pedagógica responsável pela formação continuada de professores da rede. Esta última, por sua vez, age sempre sob o comando da Diretoria de Ensino competente.

Segundo Terry Eagleton, a teoria marxista nos possibilita uma nova forma de conhecimento, porque “conhecer-se de uma nova maneira significa alterar-se neste próprio ato; portanto temos aqui uma forma peculiar de cognição em que o ato de conhecer altera aquilo a que se refere” (EAGLETON: 1999, p.08). Esta passagem que serve de desdobramento do porquê do *Materialismo histórico-dialético* formular a base teórica de nossa pesquisa, também serve de justificativa do estudo a ser executado. Somente ao se analisar com criticidade de propriedade dialética o Currículo paulista, poderemos exercer uma atividade transformadora, neste contexto, sobre ele.

Com isso, a pesquisa distribui seus capítulos com os seguintes recortes temáticos: no primeiro capítulo efetuamos uma reflexão histórica acerca do termo (tema) práxis. Tal estudo tem como finalidade conceituar a práxis, desde sua acepção grega, até a transformação semântica e prática que assume em Marx. A partir dessa importante distinção quanto à apropriação do termo, mais do que seu valor semântico propriamente dito, nos será possível entender suas implicações no conceito de práxis educacional e educativa. Para isso, recorreremos aos seguintes autores: Adolfo Sánches Vázquez; Barbara Cassin; Jesús Conill; José Manuel Bermudo; Leandro Konder e Richard J. Bernstein.

No que diz respeito ao capítulo II, seu recorte temático traz a “cultura” como elemento nevrálgico da composição do Currículo das escolas públicas estaduais. A partir do termo “cultura” nos é apresentado o conceito de “homem” e de “conhecimento”, bem como outros conceitos que, no texto do referido documento, se aproximam à ideia de “cultura”, “homem” e “conhecimento”, por exemplo, a concepção de “ideologia”. Como fortuna crítica a fim

de debater o entendimento sobre “cultura”, valem-nos dos seguintes autores: Alfredo Bosi, Herskovits, Raymond Williams e Terry Eagleton.

Apesar da “cultura” ser o ponto central de nossa análise no capítulo mencionado no parágrafo anterior, não podemos compreendê-la fora de seu contexto de enunciação, isto é, desvinculada do currículo escolar. Portanto, neste capítulo procura-se apresentar um estudo que contribua à significação do termo “currículo” de modo a apontar em que medida o conceito de “cultura” e outros que surgem a partir dele se materializam na concepção científica de currículo, bem como na concepção, em particular, do Currículo paulista. Ou seja, nesse momento, promovemos um cotejamento entre o que se espera de um currículo escolar, segundo os estudos de J. Gimeno Sacristán e Michael Apple, e em que proporção a ideia de currículo que norteia a SEE-SP se aproxima ou se distancia do entendimento que os pesquisadores têm sobre o objeto.

No capítulo III, desenvolveremos a reflexão acerca do conceito de práxis educacional e educativa que norteia o currículo paulista. Nele pretende-se, conforme podemos presumir, responder ao problema de pesquisa. Com a retomada das principais ideias que fundamentam o conceito de “práxis”, o referido capítulo debaterá a partir da questão do “trabalho” o conceito de “práxis educacional e educativa” que constituem o Currículo das escolas estaduais de São Paulo. Como percebemos uma nítida relação entre a práxis que engendra o referido documento e o mundo do trabalho, as leituras de **O capital** e dos **Manuscritos econômico-filosóficos** são centrais em nossa análise, uma vez que Marx nos apresenta elementos suficientes para compreendermos as relações entre o homem e o trabalho. Dentre eles destacamos o trabalho (humano) como a ação que transforma os objetos (ou a realidade) conforme a necessidade dos homens. Salientamos que a leitura

teórica de Marx, desenvolver-se-á em consonância com os preceitos teóricos de Aristóteles neste capítulo.

CAPÍTULO I

O CONCEITO DE PRÁXIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO *MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO*

Barbara Cassin nos alerta em **Vocabulaire européen des philosophies** (2004) para o fato de que o vocábulo práxis traz consigo dificuldades com relação ao uso e interpretação do termo. Esta dificuldade de compreensão está associada à aceção atribuída na língua grega e alemã as quais não têm o mesmo entendimento do vocábulo:

“Le terme praxis – toujours perçu dans les langues modernes comme une importation du grec, même si l’allemand et, dans une certaine mesure, l’italien l’ont naturalisé: die Praxis... la prassi – est central dans la philosophie contemporaine, où il désigne selon les cas une alternative aux points de vue et valeurs de l’être, du logos ou du langage, de la conscience, de la théorie ou de la spéculation, de la forme ou de la structure... Il renvoie alors soit à une élaboration aristotélicienne (Éthique à Nicomaque) qui l’oppose à la poïésis et le met en relation avec une éthique et une politique de la ‘prudence’, soit à une élaboration marxienne qui l’identifie au mouvement de transformation du monde existant enraciné dans le travail et lutte des classes... Le terme praxis pose deux problèmes: premièrement, faut-il le ‘traduire’? deuxièmement, à quelle langue appartient-il ... le grec, ou l’allemand? Ces deux problèmes ne sont pas vraiment séparables: ils définissent un processus d’appropriation exemplaire, qui se ramène pour l’essentiel à une transformation de la catégorie aristotélicienne par le marxisme, mais au travers d’une certaine problématique kantienne et post-kantienne” (CASSIN: 2004; p.988).

Esta passagem nos chama a atenção para o fato de que o termo “práxis” tem variações na interpretação que lhe é conferida, sendo que estas variações se concentram entre dois polos hierárquicos: o aristotélico e o marxista. O que implica dizer que ao nos valermos do substantivo “práxis” durante um processo

comunicativo, devemos ter o cuidado e a clareza sob qual perspectiva nós o utilizamos. Isto porque, estes polos (aristotélico ou marxista) nos revelam distintas formas de compreensão do substantivo “ação”, principal característica concreta que define e designa o vocábulo “práxis”: “*le substantif grec praxis est l’un des noms d’action correspondant au verbe prassô... généralement praxis par ‘action’*”(CASSIN: 2004; p. 988). Logo, tanto na tradição aristotélica quanto na tradição marxista, entender-se-á “práxis” como “ação”; todavia, a “ação” (em si) não é entendida de modo singular por ambas as categorias.

De acordo com Leandro Konder (1992), Aristóteles conferia, mesmo sem atribuir um sentido unívoco, ao termo “práxis” o sentido de atividade ética e política entre os homens. Ou seja, cabia às pessoas a decisão ou decisões sobre os rumos que a cidade (*polis*) deveria tomar. Ainda de acordo com o pesquisador a principal “virtude”, se assim podemos afirmar ser, da práxis, no sentido grego que é atribuída, diz respeito à sua “autonomia” perante os deuses: “[...] a práxis, no sentido grego da palavra, era o terceiro elemento básico do tripé... E para essa atividade, na mitologia não havia nenhum deus” (KONDER: 1992; p.128).

O referido tripé corresponde à tríade aristotélica: “*praxis-poiêsis-épistêmê et transformation en praxis-poiêsis-theôria, pour em déterminer la signification anthropologique*” (CASSIN: 2004; p.988). Devemos destacar a palavra *poiêsis* nesta tríade porque sua correspondência semântica no contexto em que era aplicada diz respeito à produção material, o que, por conseguinte, pode nos levar a associá-la ao vocábulo prática. Sendo, portanto, uma espécie de contraponto lexical a *theoria*. A relevância e pertinência que notamos nesta análise diz respeito à comumente confusão envolvendo a compreensão da palavra práxis, a qual, quase sempre é correlacionada (em tom sinonímico) à prática. Entretanto, devemos ressaltar que Marx em seus textos promove a distinção entre os termos “práxis” e “prática”.

Em Marx, a “prática” corresponde à atividade motora, sensorial; assim, pode-se inferir que a “prática” converge ao que os gregos denominavam como *poiésis*. A práxis, por sua vez, significa a ação política-transformadora da realidade. Logo, o seu objeto não é outro senão a própria história dos homens.

É isso que Adolfo Sánches Vázquez (1977) nos quer transmitir quando afirma que: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p.185). De acordo com o pesquisador, o substantivo “atividade” deve ser entendido neste contexto como “ação”. Ou seja, nem toda “ação” é “práxis”, mesmo sendo a “práxis”, sempre, uma “ação”; uma vez que esta (a práxis) é uma ação orientada pela prática política e moral dos homens, o que configura seu valor material em tais termos.

Há de se ter a devida clareza de ideias quando se pensa sobre este aparente jogo de palavras, pois evidentemente que não se trata disso. Adolfo Sánches Vázquez quer nos chamar a atenção para o fato de que não existe a “não atividade”, ou seja, a “não ação”. A própria passividade aqui deve ser entendida como um feito ativo. Logo, reafirma-se que toda práxis é uma ação.

Assim, a práxis é a intervenção “consciente” do homem na sociedade (realidade/mundo). O que significa dizer que a práxis é sempre um posicionamento político que o homem faz. Assim, a práxis pode assumir a perspectiva ativa-transformadora da realidade ou a perspectiva passiva e a-histórica da realidade. De qualquer forma, o homem como ser político, seja qual for sua orientação neste sentido, não pode ser entendido como alguém à margem dos acontecimentos.

Tomada a interpretação do vocábulo e da ideia semântica que se faz existente nele, a práxis grega, por mais que significasse uma intervenção na realidade social do homem grego, pelo próprio homem grego e não mais sob a batuta dos deuses, não deve ser vista, única e exclusivamente, como uma ação que

visasse à modificação completa da estrutura social e política em vigor na época. Mesmo assim, isto não implica dizermos que esta práxis é uma negação de sua essência ativa. A práxis é sempre ação. Todavia, o principal mérito de Marx com relação à práxis é que ele a entende como uma ação (humana) que visa romper com o modelo social e político consagrado pelo capitalismo. Isto é, percebe na práxis seu potencial “ativo” concreto e não apenas aparente (propensa passividade).

De acordo com Richard J. Bernstein (1971) “hicimos notar ya que no fue Marx el primero en enfatizar la **praxis**. Pero allí donde los otros se contentaron con llegar Marx indaga implacablemente más profundo” (p.54). Os “outros” mencionados por Bernstein são os representantes de toda uma tradição do pensamento científico que mantêm a hierarquia da teoria como deus dos homens. Dentre eles Feuerbach e Hegel. Nomes com os quais parece Marx mais dialogar em suas reflexões científicas.

Em Feuerbach encontramos a práxis proposta por Marx sem espaço para sua existência. De acordo com o pensamento feuerbachiano, cabe ao homem apenas a observação distante da realidade; portanto, uma interpretação do mundo na qual não residia espaço para uma intervenção do homem sobre a mesma. Desta relação na qual a realidade se mostra superior, deveria surgir o conhecimento humano sobre a realidade/mundo. De acordo com Adolfo Sánches Vázquez, Feuerbach defende a seguinte ideia acerca do papel da teoria:

“A teoria não é atividade subjetiva, mas sim objetiva. Por isso deixa os objetos em paz; em paz com sua objetividade, isto é, não os submete ao sujeito, como fazem a religião ou a prática. ‘O ponto de vista da teoria é o ponto de vista da harmonia com o mundo...’ A teoria deixa em paz o objeto porque é desinteressada, porque não concentra o homem em si mesmo, e sim no que está fora dele” (VÁZQUEZ: 1977; p.104).

O pensamento filosófico de Feuerbach concebe a teoria como elemento extrínseco ao homem e não intrínseco a este. Isto implica dizer que a “boa teoria” é aquela que não entende a relação “homem-mundo”, mas “mundo-homem”. Cabe à humanidade apenas identificar a essência das coisas e não, exatamente, compreendê-la a ponto de interferir em seu processo. Para Feuerbach, a ação humana é naturalmente subjetiva e, portanto, tendenciosa; por isso, considera esta subjetividade um risco à real forma de compreensão do mundo: a objetividade.

A quebra desta lógica de pensamento pode levar o homem à sua alienação. De acordo com o pensamento feuerbachiano, o indivíduo por meio de sua ação subjetiva pode negar a si mesmo. Ao entender a relação subjetiva das pessoas com o mundo, como uma “concentração em si mesmo” (em oposição à pretendida objetividade), Feuerbach faz menção à alienação dos homens. Esta, conforme podemos observar no trecho supracitado de Adolfo Sánches Vázquez, se mostra evidente na “religião” e na “prática” humana.

Deus é, de acordo com a teoria feuerbachiana, produto humano que supera o próprio homem, tornando-se estranho a este: “na religião –pensa Feuerbach – excluem-se o amor e a razão. Ama-se, sobretudo, a Deus; o amor ao homem é derivado” (VÁZQUEZ: 1977; p.105). Sendo o amor ao homem derivado de Deus, isto significa dizer que o homem ama essencialmente a si mesmo, pois “Deus não passa do próprio homem, e que o homem é o ser supremo” (Idem, p.105). E mais: “o amor humano é a lei suprema, como amor que não conhece limites, ilimitado pela fé: amor ao homem pelo homem” (ibdem, p.105). Destacamos da passagem o termo “fé”, pois este estabelece o ponto fundamental da crítica feita por Marx à teoria de Feuerbach.

“[...] o materialismo contemplativo de Feuerbach não lhe permitia enxergar os homens na atividade que os

caracteriza, no intercâmbio constante que eles mantêm uns com os outros; não lhe permitia reconhecer 'a essência humana' como 'ser social'. No lugar da sociedade e do tecido vivo das relações humanas, ele punha a 'espécie', o 'gênero humano'; e no lugar da história, das ações das pessoas perseguindo seus objetivos, ele punha a 'natureza', uma força 'muda', que unia os indivíduos sem necessidade de 'falar'... Feuerbach – insistia Marx – 'não vê que o sentimento religioso' é, ele mesmo, um produto social; não vê que o indivíduo abstrato por ele analisado pertence a uma determinada forma de sociedade ... o movimento do indivíduo pressupõe o movimento da sua sociedade... Feuerbach não compreendeu que a forma das fantasias religiosas nas pessoas depende do tipo de sociedade em que elas vivem" (KONDER: 1992, p.121).

Portanto, a fé corresponde à força "muda", à "natureza" e, por isso, podemos afirmar que Feuerbach não a compreende como um produto social, porque para este, a fé é antes uma ação sentimental (inata) do homem. Devemos ressaltar, ainda, que nesta análise filosófica, homem e religião têm características genéricas e invariáveis no percurso da história. Marx, por sua vez, nos alerta para o equívoco existente nesta leitura desenvolvida por Feuerbach, uma vez que, para o autor de **A ideologia alemã**, a religião é histórica e socialmente construída pela ação humana.

O pensamento de Feuerbach se aproxima do pensamento de Marx quanto ao reconhecimento de que a religião é produto dos homens. Todavia, a leitura daquele se distancia da análise desenvolvida por este no sentido de que esta atividade humana, para Feuerbach, não era orientada por uma "consciência ativa". No entendimento do autor de **A essência do Cristianismo**, a ação humana é sustentada pela "passividade" (dos homens) diante de seu produto (a religião).

Pode-se dizer que o homem transfere sua ação sobre a realidade para o campo da fé, o que corresponderia à passividade mencionada: "A atividade divina não conhece limites: pode transformar a água em vinho, ressuscitar mortos, ...Uma atividade tão poderosa exime o homem da necessidade de agir...O homem

não age; espera que Deus aja por ele. Desse modo, a atividade humana é sacrificada à ação sobre-humana e ilusória de Deus” (Idem, p.109). Neste sentido, a ação humana é transferida para um ser superior (produto do homem, mas que lhe é estranho), retornando ao homem sob a forma de signo divino, que surge de forma intrínseca, mas que se realiza extrinsecamente.

De modo mais específico: Deus (metonímia religiosa) é um produto essencialmente humano, porém, torna-se superior ao homem à medida que este não o reconhece como obra de sua própria atividade (humana). Com isso, Deus retorna ao homem como força superior e, assim, mantém-se fora do homem; por conseguinte, aliena-o.

O que Marx quer nos chamar a atenção quanto à leitura de Feuerbach no que tange a relação “homem-religião” é que, se para este a religião apresenta um ser onipotente e onisciente o qual atua pelos homens de modo independente do percurso da história, pois está centrada fora das relações humanas; para aquele, não há nada constituído fora das relações humanas. Portanto, a religião sofrerá transformações de sentido em sua *essência* à medida que a história dos homens se desenvolve.

O ideal de ação almejado por Feuerbach é pautado numa tradição teórica à qual a objetividade do homem frente ao mundo (realidade natural) é essencial e não sua subjetividade *egoísta* diante do mesmo. O egoísmo o qual o autor de **A essência do cristianismo** faz menção corresponde à interferência do homem sobre os objetos. Isto é, a ação do homem sobre a natureza transformando-a. Para Feuerbach o papel da teoria diz respeito exclusivamente à contemplação da realidade, e não à sua modificação. Tal ação sobre a realidade é vista por Feuerbach, segundo Adolfo Sánches Vázquez (1977) como “não apenas uma atividade útil, mas também, utilitária em seu sentido estreito e sórdido” (p.112).

Tal caráter utilitário da atividade ou prática humana, conforme Feuerbach a compreende, é definida por José Manuel Bermudo (1975) como “prática passiva”; a qual se contrapõe à “prática ativa”:

“... Para Feuerbach hay una *práctica pasiva* y una *práctica activa* o autoactividad. Esta última es exclusiva del espíritu; la práctica pasiva es una simple respuesta biológica a los estímulos exteriores. Es decir, la actividad creadora sigue siendo monopolio del espíritu, mientras que la actividad material es considerada algo ciego, grosero, prosaico, *egoísta*” (BERMUDO: 1975; p. 150).

Diante de tal concepção teórica, nos parece evidente que para Feuerbach a dicotomia “prática material” (passiva) e “prática intelectual” (ativa) é inevitável, posto que a primeira é incapaz de apresentar consistência em sua formação. Dito de outra maneira: não há na prática material, de essência biológica, elementos suficientes que a garanta como meio de atuação na realidade, pois é uma ação pautada, principalmente, em pulsões do homem. Ao passo que a prática ativa é a verdadeira prática humana, porque não se furta ao direito de compreender racionalmente a realidade, evitando, assim, interferências subjetivas à essência da natureza. Por isso é uma ação não egoísta.

O que devemos perceber é que para Feuerbach a compreensão racional da realidade, a qual considera a prática ativa dos homens, subjulga o próprio homem a seus ditames. Aqui, a compreensão racional é apenas a manutenção interpretativa da realidade sem qualquer proposta de atuação sobre a mesma a partir de tal análise. Neste sentido, cabe ao homem apenas decodificá-la, traduzi-la em conhecimento o qual se cristalizará sem permitir-se ser desafiado. Ou seja, será *mitificado*.

A *atividade espiritual* é também presente na teoria filosófica de Hegel que considera a relação “homem-mundo”. No entanto, percebe-se que esta atividade, diferentemente do pensamento feuerbachiano, não centra o desenvolvimento do conhecimento

humano na interpretação exclusiva do *gênero da natureza* (na essência dos objetos), mas no próprio pensamento humano. Em outras palavras: para Hegel a prática ativa é o pensamento humano que ao interpretar a realidade já está agindo sobre ela modificando-a.

De acordo com Adolfo Sánches Vázquez: “Hegel não separa espírito e mundo, sujeito e objeto, como fazem seus precursores incapazes de elevar-se do ponto de vista da ‘identidade absoluta’. Essa ascensão se dá em direção ao processo de razão do mundo que definitivamente, é espírito” (VÁZQUEZ: 1977; p.62).

Podemos inferir que o pensamento filosófico de Hegel compreende a realidade como produção humana, ou seja, o mundo é composto essencialmente pela ação pensada do homem: “*a história do Espírito é também, por isso, a história real dos homens que são seus portadores*” (Idem; p.62). Ou seja, o *espírito* não pode ser compreendido de outra forma senão como ação inerente aos homens. Desta forma:

“El *Geist*, de acuerdo com Hegel, resulta no ser sólo la causa final del mundo sino también la material, la eficiente y la formal. Es la causa material en la forma de los reinos natural y espiritual (la realidad espiritual es la realidad de la historia). Es la causa eficiente porque gracias a la ‘astucia de la razón’ que progresa por caminos extraños a través de las pasiones de los hombres, el *Geist* es el agente del desarrollo histórico” (BERNSTEIN: 1979; p.33).

A partir do trecho supracitado, podemos compreender que o *Geist* é “uma reflexão precisa de certa forma de realidade social – aquela regida pela divisão do trabalho mental e o trabalho manual” (ROSEN: 2008; p.80). Portanto, o *Geist* permite a ação humana sobre a realidade, sendo esta ação especificamente teórica.

No entanto, não é todo e qualquer pensamento que possibilitará a ação (do homem) sobre a realidade. Para Hegel, tal

pensamento tem que ser dialético, pois nos permite “ver que hay un logos oculto en lo que parece ser una multiplicidad caótica de acontecimientos”, ou seja, “hay una especie de trama o unidad argumental que puede ser descubierta en la historia” (BERNSTEIN: 1979; p.33).

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos entender que a realidade é, antes, uma construção da linguagem e, portanto, atende a uma lógica discursiva que pretende se estabelecer frente aos homens como verdade absoluta. O pensamento dialético desafia tal ordem argumental, uma vez que possibilita ao homem compreender as contradições da realidade na qual está inserido. Fato esse que ganha força entre os homens a partir do início do século XX com a reviravolta linguístico-pragmático. Ou seja, com atribuição de sentido ao mundo a partir da linguagem como ferramenta de construção.

“[...] Nossa linguagem pode ser considerada como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas; e isto tudo cercado por uma quantidade de novos subúrbios com ruas e regulares e com casas uniformes. Pode-se representar facilmente uma linguagem que consiste apenas em comandos e informações durante uma batalha. – Ou uma linguagem que consiste apenas de perguntas e de uma expressão de afirmação e de negação. E muitas outras. – E representar uma linguagem significa representar-se uma forma de vida”. (WITTGENSTEIN: 2001; p.15)

Depreende-se das palavras de Wittgenstein que a linguagem é antes uma construção de sentidos os quais servem as nossas intenções; o que ele define como “jogos de linguagem”. Assim, o pensamento dialético não aceita a concepção de movimento “passivo” da realidade, que considera suas mudanças apenas como aspectos superficiais. Esta compreensão de realidade atende aos anseios da antiga metafísica. Em hipótese alguma estamos

advogando que a metafísica dissolveu-se na história dos homens, pois isto seria, antes, um equívoco de nossa parte. A metafísica, com algumas modificações em sua forma, ainda se apresenta na atualidade. Com Heidegger, por exemplo, seu aspecto tradicional é reconfigurado de modo que a essência das coisas é passível desdobramentos, isto é, de modificações.

“[...] ‘tà metà physiká’ ou seja, ‘além do ente enquanto tal’ o nada é uma questão que abarca a metafísica em sua totalidade. Um outro ponto que de mostra o nada como questão metafísica é o fato de que o nada, segundo as colocações de Heidegger, invalida a legitimidade que a lógica operava “dentro da metafísica”. A metafísica, ao definir-se pelo que está além do ente, não é, em Heidegger, uma disciplina ou um saber determinado convencionalmente, mas pertence a própria natureza do homem, porque o ser-aí deste, encontra-se suspenso no além e aquém do ente. E como o nada é a questão que envolve a metafísica em sua totalidade e este nada remete o ser-aí do homem em direção ao ente em sua totalidade e a existência científica consiste na busca e relacionamento com o ente, a metafísica está na origem da ciência, e, portanto, o nada é que impulsiona o comportamento científico a transformar o ente em objeto de pesquisa para, assim, o nada ser nadificado”. (LIMA: 2008, pp.143 -144)

O conhecimento dialético (a ação), portanto, não se baseia numa relação causal, de ordem metafísica tradicional. Para o pensamento dialético, o que existe é uma sucessão de fatos os quais se originam, forjando, assim, uma relação consecutiva, portanto, oposta à causalidade mecânica. Hegel, acerca disso, afirma que:

“... a ação supõe a presença de circunstâncias que conduzem à colisão, com ações e reações. Presentes estas circunstâncias, é difícil prever onde deve a ação começar. O que à primeira vista parece um começo pode não ser senão o resultado de complicações anteriores e é possível que sejam estas que fornecem o ponto de partida, caso não sejam já, por sua vez, o resultado de colisões anteriores etc.” (HEGEL: 1999, p.223).

Diante da afirmação feita por Hegel, devemos refletir sobre o que vem a ser conhecimento, nessa perspectiva dialética. Se não podemos compreender a realidade mecanicamente, pois esta é fruto de movimentos constantes que se chocam, portanto dinâmicos, o pensamento humano também deve ser assim para que haja entendimento sobre a realidade. Desta forma, o pensamento dialético tem como principal característica a crítica da crítica, ou seja, o pensamento volta para si como metacrítica.

Isto implica dizer que o pensamento dialético evita a cristalização do pensamento humano, sua mitologização: “a dialética revela, ao contrário, toda a imagem como uma forma de escrita. Ela ensina a ler em seus traços a confissão de sua falsidade, confissão essa que a priva de seu poder e o transfere para a verdade. Desse modo, a linguagem torna-se mais que um simples sistema de signos” (ADORNO; HORKHEIMER: 1985; p.32). As palavras de Adorno e Horkheimer vêm para corroborar o que afirmamos anteriormente, ou seja, que a realidade é uma construção da linguagem. A tradição metafísica e a dialética hegeliana foram desafiadas, segundo Adorno e Horkheimer, por uma nova forma de reflexão sobre a realidade: *o esclarecimento*. Este, por sua vez:

“[...] é totalitário como qualquer outro sistema. Sua inverdade não está naquilo que seus amigos românticos sempre lhe censuraram: o método analítico, o retorno aos elementos, a decomposição pela reflexão, mas sim no fato de que para ele o processo está decidido de antemão... Até mesmo aquilo que não se deixa compreender, a indissolubilidade e a irracionalidade, é cercado por teoremas matemáticos. Através da identificação antecipatória do mundo totalmente matematizado com a verdade, o esclarecimento acredita estar a salvo do retorno do mítico. [...] O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento... O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer o ritual do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, pp.32 -33).

Nota-se que o *esclarecimento*, ao se pronunciar como um movimento de superação do mito (grego), que se constituía como o principal meio de explicação da realidade ao homem, torna-se ele mesmo um novo mito. Assim, o mito (grego) é superado por um novo paradigma mítico (o *esclarecimento*), não enquanto conteúdo, mas enquanto forma.

O *esclarecimento* reduz o mundo à inflexibilidade, posto que matematicamente explicará aos homens o movimento da realidade. Tudo se reduz à calculabilidade e, por conseguinte, a uma rigidez do pensamento. Logo, o esclarecimento, sob a forma de signo científico (modificação do conteúdo) afirma -se perante o homem como novo princípio de saber (manutenção da forma).

“[...] O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletiria a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança” (Idem; p.34).

O mito não deve ser confundido como *não ação*, como *não movimento* de algo. Mesmo para Parmênides, um dos criadores da metafísica clássica, a realidade apresenta movimentos (KONDER: 2008). Portanto, se aceitarmos a ideia de que a metafísica clássica está em conciliação com o mito, perceberemos que o papel do mito perante os homens é de “*relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar*” (ADORNO; HORKHEIMER: 1985; p.20).

Obviamente que o pensamento dialético reconfigura o sentido do termo *movimento*, pois a realidade, para a dialética, é composta por partes de um todo que se interconectam

constantemente e que, portanto, desafia esta essência “intocável” defendida pelo princípio metafísico clássico.

Em outros termos: a dialética é uma das formas de pensamento (pois o a teoria de Descartes também ocupa-se desse princípio) que percebe a realidade como a união entre as partes que a constitui, sendo que estas partes estão em permanente contato e interferem – mutuamente – em seus processos de desenvolvimento. “*Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles*” (KONDER: 2008; p.35).

No entanto, na tradição histórico-científica a lógica causal prevaleceu sobre a lógica dialética que atende aspectos metafísicos em sua construção; tornando-o secundário durante muito tempo. Isto porque:

“la causa social para que persista la metafísica es la defensa de los *intereses de clase* de los círculos reaccionarios de la burguesía, que se oponen al desarrollo social... El pensamiento metafísico es el que utilizan los doctrinarios de la burguesía para defender ideológicamente sus intereses de clase. Ahí está la raíz del reflejo ideológico; y en eso consiste su funcionalidad...” (CONILL: 1988; p.93)

Das palavras de Jesús Conill devemos depreender dois importantes aspectos: o primeiro diz respeito à função da metafísica enquanto aparelho ideológico. O segundo aspecto diz respeito ao próprio conceito de ideologia. No que diz respeito à primeira questão, a metafísica constitui-se como um elemento mítico perante os homens, pois assume uma posição social de ser inquestionável, torna-se dogmática. A concepção de mito ou de mitificação assume a ideia de sacralidade em sua composição; de acordo com Umberto Eco, a mitificação corresponde à:

“simbolização incôscia, identificação do objeto com uma soma de finalidades nem sempre

racionalizáveis, projeção na imagem de tendências, aspirações e temores particularmente emergentes num indivíduo, numa comunidade, em toda uma época histórica. De fato, quando se fala em ‘desmitificação’ com referência ao nosso tempo, associando o conceito a uma crise do sagrado e a um empobrecimento simbólico daquelas imagens que toda uma tradição iconológica nos habituara a contemplar sempre carregadas de profundos significados sacros...” (ECO: 2008; pp.239-240)

Os símbolos funcionam como códigos que representam a realidade; isto significa dizer que os símbolos são elementos próprios da linguagem e, portanto, não traduzem a realidade em si, mas criam sobre esta um efeito mimético. O símbolo, afirma Roman Jakobson (1990), “opera, antes de tudo, por contiguidade instituída, apreendida, entre significante e significado. Esta conexão ‘consiste no fato de que constitui uma regra’... O intérprete de um símbolo, qualquer que seja, deve obrigatoriamente conhecer esta regra convencional” (JAKOBSON: 1990; p.101).

O linguísta Roman Jakobson nos alerta para o fato de que o homem deve reconhecer o sentido atribuído pela própria pessoa a um determinado objeto e a partir disso comunicar-se com este por meio da linguagem que o representa. Para que tal acontecimento se desenvolva de modo satisfatório, deve-se seguir um padrão social de comunicação que determinará o valor simbólico do significante e de seu significado. Ao haver uma ação contrária a esta padronização comunicativa do símbolo – uma espécie de ação desafiadora – o homem se propõe a uma ruptura no sistema de significação instituído e, por conseguinte, a quebra da expectativa de regularidade que se propunha ao objeto.

Talvez seja isso que o termo “desmitificação” represente em nosso tempo e, portanto, talvez por isso seja repudiado por algumas correntes políticas, sociais, filosóficas, religiosas que

têm interesse na manutenção desses valores simbólicos instituídos. Ocorre que, “como toda comunicação se faz com base nesse processo simbolização, resulta que ele é totalmente arbitrário com relação ao que comunica... Isso confere à linguagem uma grande maleabilidade como código na medida em que abre muitas possibilidades de ação e interação...” (BORBA: 1986; p.10), portanto, mesmo as correntes desmitificadoras do mito correm o risco de se tornarem mitificadoras.

A construção simbólica do mito, ou seja, o mito como linguagem, somente é possível porque é revestido por princípios ideológicos. Todavia, devemos ter a devida clareza acerca da dificuldade em se definir o termo, uma vez que o sentido da palavra se mostra desgastado ao longo do tempo e, por conseguinte, esvaziado.

“[...] Se, por exemplo, ideologia significa *qualquer* conjunto de crenças motivadas por interesses sociais, então não pode simplesmente representar as formas de pensamento *dominantes* em uma sociedade. Algumas dessas definições podem ser mutuamente compatíveis, mas com certas implicações curiosas: se ideologia é, ao mesmo tempo, ilusão e veículo pelo qual os protagonistas sociais entendem o seu mundo, então isso nos revela algo bastante desanimador com relação a nossos modos habituais de perceber... podemos notar que algumas dessas formulações são pejorativas, outras ambigualmente pejorativas e outras ainda nada pejorativas... podemos perceber que algumas dessas formulações envolvem questões epistemológicas – questões relacionadas com o nosso conhecimento do mundo –, enquanto outras se calam a esse respeito. Algumas compreendem um sentido de percepção inadequada da realidade, enquanto uma definição como ‘conjunto de crenças orientadas para a ação’ deixa essa questão em aberto” (EAGLETON: 1997; p.16).

Em meio a esta dualidade acerca do que vem a ser ideologia, é central perceber que este conflito linguístico (pautado na compreensão da semântica do substantivo e a que fim ele serve a partir disso) é reflexo de um embate igualmente ideológico entre

duas linhas de pensamento de relevância para a história dos homens.

“De modo geral, uma linhagem central – de Hegel e Marx a Georg Lukács e alguns pensadores marxistas posteriores – esteve muito preocupada com ideias de verdadeira e falsa cognição, com ideologia como ilusão, distorção e mistificação; já uma outra tradição de pensamento, menos epistemológica que sociológica, voltou-se mais para a função das ideias na vida social do que seu caráter real ou irreal” (Idem: 1997; p.16).

Considerando-se a citação acima, percebe-se que o ponto nevrálgico da questão está no sentido que é atribuído às “ideias” que constituem o que designamos ser ideologia. A primeira compreensão – intitulada por Terry Eagleton como “linhagem central” – considera-a sob dois prismas antagônicos: o de “verdadeira” e o de “falsa” percepção de algo. Mas ao longo de sua história, tal linhagem atribui à ideologia, mais deméritos do que méritos, uma vez que, a segunda forma de compreensão da palavra, que a denomina como: “falsa percepção”, suplanta a primeira. No que diz respeito à tradição oposta a esta linhagem, ideologia pode ser entendida como “visão de mundo” (*ideias na vida social*).

Obviamente que esta definição pouco nos diz sobre o sentido atribuído à ideologia. Mesmo na leitura feita pelas correntes marxistas não há clareza sobre o que vem a ser ideologia. Quando algo é ou não é verdadeiro? Quando algo é falso? Não ser verdadeiro significa dizer que é falso? O que é “visão de mundo”? Tais perguntas, aparentemente retóricas, não são. Como a linguagem é uma atividade oriunda da arbitrariedade humana, pois esta atribui sentido as coisas regulada por princípios subjetivos ou até mesmo subjetivistas em alguns casos; todas estas considerações são igualmente arbitrarias. Isto é: o vocábulo ideologia ganha interpretações distintas a depender dos objetivos de quem dela se apropria e com isso perde-se.

Apesar deste entrave envolvendo o sentido de ideologia, há uma questão importante que pode dissolver tal ambivalência em meio à função das ideias que a orienta. Terry Eagleton nos chama a atenção para o fato de que: “o termo ideologia, em outras palavras, parece fazer referência não somente a sistemas de crença, mas questões de poder” (Ibdem: 1997; p.18).

Este é, segundo o pesquisador, o ponto nevrálgico do sentido da palavra ideologia, uma vez que “se não há valores e crenças que não sejam relacionados com o poder, então o termo ideologia corre o risco de expandir-se até o ponto de desaparecer. Qualquer palavra que abranja tudo perde o seu valor e degenera em um som vazio” (Ibdem: 1997; p.20).

Portanto, a ideologia pressupõe a existência de poder sobre algo. Adorno e Horkheimer nos alertam para o fato de que “o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder” (ADORNO; HORKHEIMER: 1985; p.21). Este é o desafio daquele que está no poder ou de quem busca tê-lo.

Apesar da palavra “poder” assumir na tradição dos homens tons pejorativos em muitos momentos em que é empregada, o que devemos perceber é que o “poder” também possibilita tomada de decisões as quais propiciam a construção de novas perspectivas sociais; o que corresponde à sua consideração positiva. Ou seja, a transformação do sistema (social) hegemônico, por assim dizer. Com isso, a ideologia é um relevante componente da práxis.

A práxis assume na filosofia de Marx papel fundamental, porque esta funciona como um “guia prático para a ação” sendo que esta ação não despreza princípios ideológicos em sua constituição. Em **A ideologia alemã** (3ª ed. 2007), Marx e Engels deixam claro este entendimento acerca do papel da ideologia, segundo os princípios do *Materialismo histórico-dialético*:

“[...] A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente com inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros... mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital” (MARX; ENGELS: 1997, p.19).

A ideologia, em termos marxistas, deve ser entendida como uma prática oriunda do sistema hegemônico, que visa a uma falsa impressão de realidade. Portanto, a ação orientada pela teoria é capaz de interferir no processo ideológico de dominação da humanidade. O que implica dizer que o *Materialismo histórico-dialético* propõe uma nova estrutura de educação entre as pessoas, mais pautada na liberdade, com efeito, do que num aparente acesso a esta. O que caracterizaria, por assim dizer, a ideologia burguesa.

Nisto reside o referido aspecto “verdadeiro” da ideologia, conforme os preceitos marxistas, uma vez que não há mais o pensamento como um ser superior ao homem, mas como um ser que coexiste no homem. O que Marx e Engels estão nos dizendo, e com razão, é que o pensamento por si só não é capaz de agir sobre algo (a realidade, neste contexto), posto que isso seria seu falseamento, mas o pensamento propositivo é capaz de desenvolver a ação concreta sobre a realidade .

É importante se ter a devida clareza sobre o que esta afirmação significa. Marx e Engels, conforme já mencionamos neste corpo textual, não renegam a teoria, e sim, reconfiguram seu sentido perante a história dos homens. Isto é, a realidade torna-se

teórica à medida que é pensada e a teoria torna-se prática à medida que age concretamente sobre a realidade modificando-a (VÁZQUEZ: 1977). Assim,

“se se trata de transformar o mundo, é necessário repelir a teoria que é mera interpretação, e aceitar a filosofia ou teoria que é prática, isto é, que vê o mundo como objeto da práxis. A filosofia é filosofia da transformação do mundo; é teoria da práxis, no sentido de teoria – e, portanto, compreensão, interpretação – que torna possível sua transformação” (VÁZQUEZ: 1977; p.163).

Faz-se relevante sinalizar que a “prática”, guardadas as devidas proporções, é uma atividade – humana – que pode ocorrer sobre objetos (ou a realidade) que existem independentemente da consciência humana (VÁZQUEZ: 1977). Todavia, a “prática” que engendra a práxis é essencialmente fruto de uma ação – humana – consciente sobre os objetos (ou a realidade), modificando -os.

No que diz respeito a esta última consideração, podemos inferir que há na práxis aspectos próprios da filosofia hegeliana, uma vez que o pensamento (ou a teoria) é visto como elemento capaz de transformar a realidade, principalmente porque esta propensão teórica se faz por intermédio do pensamento dialético. Entretanto, a teoria vista apenas como atividade cognitiva sobre o real não cumpre os objetivos da práxis, portanto, é preciso que esta primeira ação seja capaz de constituir-se como atividade teleológica.

A primeira concepção corresponde ao conhecimento que desenvolvemos sobre algo já existente, ao passo que a segunda corresponde às possibilidades de transformação deste objeto (ou realidade) existente; ao *dever*, portanto. Obviamente que não se tratam de concepções contraditórias, mas, principalmente, como atividades que se complementam. Ao conhecermos a realidade, podemos captar suas potencialidades e estabelecermos, a partir

delas as metas (*télos*) que se pretendem constituir em realidade. Logo, trata-se da acepção aristotélica de *potência* e *ato*.

“La relation du concept de *praxis* avec la doctrine de la puissance et de l’acte ... est complexe. Le premier concerne la relation entre *praxis* et *energeia*, terme désignant ‘l’être en acte’ ou la pleine réalisation d’une essence [...] Ainsi l’*energeia*, qui est pour Aristote la modalité suprême de l’être, est en un sens pensée sur le modèle de la pratique (*praxis*) et de son ‘excellence’ propre... ‘active’ que le concept de *praxis* permet simplement d’approcher (CASSIN: 2004; p.989).

Desta forma, o conceito aristotélico nos revela uma crítica metafísica por intermédio da própria metafísica. Para reconhecermos a “essência” de algo é preciso primeiramente compreendê-la, ou seja, recorrermos às bases fundamentais da metafísica. Mas, a metafísica proposta por Aristóteles segue princípios que forjam uma nova metafísica:

“[...] Aristóteles, por exemplo, um pensador nascido um século depois da morte de Heráclito, reintroduziu princípios dialéticos em explicações denominadas pelo modo de pensar metafísico... Aristóteles observou que nós damos o mesmo nome de movimento a processos muito diferentes, que vão desde o mero deslocamento mecânico de um corpo no espaço, desde o mero aumento quantitativo de alguma coisa, até a modificação qualitativa de um ser ou o nascimento de um ser novo. Para explicar cada movimento, precisamos verificar qual é a natureza dele” (KONDER: 2008; pp.09-10).

Aristóteles, assim, propõe uma conciliação entre a metafísica e a dialética, pois, por meio da análise profunda do ser, da busca por seu fundamento, podemos efetivamente conhecê-lo. E para que isso ocorra de fato, não podemos abrir mão do pensamento dialético e na mesma proporção, a dialética não pode desprezar os ensinamentos da metafísica.

Marx se mostrava ciente quanto a esta perspectiva filosófica e, a partir dela, efetivava sua compreensão da realidade; ou seja, da natureza própria da realidade. Com isso, o *Materialismo histórico-dialético* percebe o movimento dos objetos como fruto do percurso histórico do homem na própria história, isto é, o movimento dos seres não se constitui como algo mecânico e independente das forças humanas. Este materialismo (ação) segue princípios dialéticos, uma vez que, ao não considerarmos a realidade como um “ser” unívoco, seu movimento se liberta da definição que adjetiva este movimento de “aparente” e, com isso, permite sua transformação. Porém, sua essência é mantida.

O pensamento “marxista” (oriundo do *Materialismo histórico-dialético*) valendo-se da práxis age sobre a realidade, modificando, desta forma, o percurso da história humana. Nesta perspectiva, nossa leitura da teoria filosófica desenvolvida por Karl Marx defende a ideia de que há nela princípios metafísicos. Jesús Conill afirma que:

“La filosofía tiende a su realización, de acuerdo con su potencial revolucionario. No disolver la filosofía, sino realizarla, hacerla verdad práctica. Descubrir su sentido y hacerla verdad en y desde la praxis. Metafísica marxista significaría, entonces, hacer verdad histórica y práctica la libertad, la justicia y, por tanto, la emancipación, que en el idealismo solo se había logrado idealmente. Eso es la nueva metafísica: aquella que no solo descubre la realidad, sino que es capaz de transformarla de modo realmente emancipador: la realización de la filosofía, pero sin perder ninguna de las virtualidades que estaban ya presentes en la formalización filosófica” (CONILL: 1988; p.98).

Portanto, quando Marx nos afirma que a transformação da realidade pressupõe irmos à sua raiz, ele está nos chamando a atenção para este princípio metafísico que rege a filosofia da

práxis. Ou seja, para transformarmos as circunstâncias (a história da humanidade) é preciso conhecê-la, em termos *essenciais* primeiramente e, a partir disso, estabelecermos nosso *télos*. Desta forma, o homem – ponto nevrálgico da questão – também deverá ser transformado à medida que transforma a realidade (emancipação).

Neste sentido, a práxis promove a conciliação entre pensamento e ação, sem que ambas escapem ao homem, posto que humaniza a realidade. E mais, a teoria, agora, é resultante do contato concreto com as circunstâncias e não de uma idealização ou mitologização das circunstâncias. Portanto, a práxis – em termo *Materialista histórico-dialético* – se propõe a ajustar a pirâmide invertida que constitui a tradição filosófica e com isso torna evidente que o “homem” é a chave para as transformações sociais. Assim, a práxis não delega à abstração as intervenções sobre a realidade, tampouco se conforma com princípios metafísicos clássicos que a explica. A práxis modifica o sentido da filosofia ao admitir o homem e a realidade como seres integrados.

Doravante, percebe-se que a práxis é uma ferramenta política de educação do homem pelo/com o homem, que promoverá, assim, a mudança de sua história (das circunstâncias), caracterizando-se como uma prática ativa. As bases do *Materialismo histórico-dialético* estrutura-se justamente neste ponto: à educação humana. Apesar de Marx e Engels não desenvolverem uma teoria específica neste sentido, isso não implica dizermos que o tema foi negligenciado pelos pensadores. O próprio Marx constata a sua importância ao afirmar que educador precisa ser educado. O que, por conseguinte, significa dizermos que a humanidade é resultante das relações sociais que estabelece.

Neste sentido, o capítulo II destina-se à discussão acerca do conceito de “cultura” e “homem” de modo a compreender suas relações com a práxis, de forma mais específica, com a práxis educacional e educativa inerente ao Currículo das escolas estaduais de São Paulo. Isto porque a cultura é responsável por moldar o indivíduo, ou seja, ela (a cultura) é um instrumento de educação humana; portanto, um objeto que forja e é forjado pelas pessoas, e o referido documento pedagógico lhe dá o devido destaque na composição de suas diretrizes, denominando o Currículo paulista como “espaço de cultura”.

CAPÍTULO II

“SÃO PAULO FAZ ESCOLA”: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE CULTURA

2.1 A concepção de “cultura” e “homem”

Conforme discutimos no capítulo I desta dissertação de Mestrado, a “práxis” é uma ação humana norteada por princípios “políticos”. Em termos “marxistas”, a práxis deve ser entendida como ato de transformação da realidade de modo a superar uma dada condição histórica que subjulga as pessoas por se apresentar

essencialmente contraditória. Portanto: a “práxis”, segundo o *Materialismo histórico-dialético* a entende, é o pensamento-ação que se opõem ao pensamento-idealização; o que reconfigura o sentido da teoria perante a história da humanidade, bem como o sentido da realidade para os indivíduos.

Com isso, Marx atribui à “práxis” um valor prático, pois seu papel é agir diretamente sobre uma realidade, de modo a modificá-la sensivelmente, e para que isso ocorresse, de fato, era preciso que o homem a compreende-se, a pensa-se. Assim, surge o conceito de “totalidade” o qual é responsável por admitir que a história da humanidade (mundo concreto) é composta por múltiplos fatores que interferem uns nos outros. Em outras palavras: a principal virtude da “práxis” é a inversão que promove, tornando o “abstrato” (pensamento) em “concreto” (prática ativa) e o “concreto” (realidade) em “abstrato” (realidade pensada teoricamente por meio da dialética). Constituindo, por assim dizer, “o concreto pensado”.

Tendo como ponto de partida para nossa análise a ser desenvolvida neste capítulo o conceito de “totalidade” advogado pela categoria *Materialismo histórico-dialético*, compreendemos que a ideia de “cultura” e, conseqüentemente, de “homem” que ora o Currículo paulista defende, está inserida numa totalidade à qual chamamos de “educação”. Por sua vez, esta mesma totalidade (a educação) determina a existência da “práxis” que concretizará tais aspirações de “cultura” e “homem” segundo as pretensões da SEE-SP. A esta práxis atribuímos a denominação de “práxis educacional” e “práxis educativa”.

Há de ressaltar que a concepção de “práxis” educacional e educativa será mais especificamente debatida no capítulo III de nossa pesquisa. O que significa dizer que neste capítulo será apenas tangenciada, posto que o objetivo maior do mesmo é

refletir a respeito da compreensão de “cultura” e “homem” na qual se assenta o currículo paulista.

Diante disso, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo afirma no texto de apresentação do Currículo Oficial, o qual direciona as práticas pedagógicas em suas escolas, ou seja, a “práxis educacional” e a “práxis educativa”, que este (o currículo) se constitui como “espaço de cultura” (SEE-SP: 2008; p.13). Neste sentido, não há como negar a importância do tema à pesquisa. É igualmente importante ressaltarmos que a leitura que fizemos a respeito do que vem a ser cultura, para então compreendermos o sentido que lhe foi atribuído pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo não tem a pretensão de dicotomizar “homem” e “cultura”; isto porque percebemos entre ambos a existência de uma relação indissociável. O homem é responsável por promover a cultura e esta, por sua vez, pode ser considerada um processo de desenvolvimento humano. Herskovits (1973) afirma:

“Não há seres humanos que não sejam membros atuantes de alguma sociedade, porque o homem é um animal social. Mas deve-se recordar que, embora sendo o homem um animal social, não é, de forma alguma, o único. É por outro lado importante frisar que ele é o único animal construtor de cultura” (p.460).

A cultura é produção humana, segundo o antropólogo, Herskovits, porque o homem é o único animal que tem a habilidade da fala. Assim, é capaz de valer-se deste recurso para atribuir significações diversas à relação **homem e mundo**. Tal fator se justificaria pelo homem ser “o único animal que fala, só ele pode mudar continuamente seu modo de vida por meio da invenção e da acumulação de hábitos, os quais passam de geração a geração através de símbolos verbais da língua” (HERSKOVITS: 1973; p.461).

Sendo a fala o elemento que distingue o homem dos demais animais, é importante compreendê-la como a principal habilidade humana, pois é na fala³ que os indivíduos forjam a si mesmos, uma vez que este ponto da linguagem possibilita a comunicação entre as pessoas e corrobora o fato de que ele somente pode constituir-se, de fato, quando pertence à sociedade. Neste sentido, podemos afirmar que:

“[...] A essência linguística das coisas é a sua linguagem; aplicada ao ser humano, essa afirmação significa que a essência linguística do ser humano é a sua língua. Isso quer dizer que o homem comunica sua própria essência espiritual na sua língua. Mas a língua do homem fala em palavras. Portanto, o ser humano comunica sua própria essência espiritual (na medida em que ela é comunicável) ao nomear todas as outras coisas... *Portanto, a essência linguística do homem está no fato de ele nomear as coisas*”.
(BENJAMIN: 2013, pp.54-55)

Esta atividade nomeadora, que permite ao homem conhecer e se relacionar socialmente, ou seja, com o mundo, é a base para que ele possa construir a história e dialogar com ela. A palavra é a expressão de sua racionalidade, o que equivale dizer que a palavra é trabalho humano. O homem não é o único ser que possui linguagem, mas é o único cuja linguagem se comunica por meio de nomes (BENJAMIN, 2013).

“O homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra; a voz é o sinal da dor e do prazer, e é por isso que ela foi também concedida a outros animais. Estes chegam a experimentar sensações de dor e de prazer, e a se fazer compreender uns aos outros. A palavra, porém, tem por fim fazer compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo ou injusto. O que distingue o homem de um modo específico é que

³ O termo “fala” deve ser entendido sob o conceito de *logos*. Isto é, atividade discursiva norteada pela construção racional do texto proferido pelo homem. Portanto, o homem constitui sua cultura à medida que adquire e desenvolve conhecimentos e esses, por sua vez, são transmitidos, comunicáveis por meio da história. Vale ressaltar que o discurso fundamentado pelo *logos* diferencia-se do discurso meramente opinativo o qual não se habilita por viés da epistemologia; tal discurso “fácil” (meramente opinativo e subjetivista) define-se como “doxa”.

ele sabe discernir o bem do mal, o justo do injusto, e assim todos os sentimentos da mesma ordem cuja comunicação constitui precisamente a família do Estado”. (ARISTÓTELES: 2011, p.22)

Assim, o homem como ser social que se destaca frente a outros animais, é o único capaz de atuar politicamente, ou seja, age sobre a realidade modificando-a de acordo com suas necessidades para além dos aspectos biológicos. Logo é, antes, provedor de cultura. Devemos conceber a relação política como um fator importante e existente à cultura porque esta não é oriunda de ações (humanas) neutras: “é patente que todas as mudanças na cultura... devem ser resultado de algum ato realizado por um indivíduo que inicia algum tipo de conduta que se desvia dos costumes estabelecidos em sua sociedade” (idem, p.461).

Cabe neste momento, enfatizar que a política é entendida por nós como uma ação que tem como fim determinar as relações humanas, seja do homem com o homem, seja do homem com o meio no qual está inserido. O que implica dizermos que a política pressupõe princípios éticos. Desta forma, a cultura deve ser vista como um instrumento político e, por conseguinte, educativo, pois age sobre a vida, promovendo-lhe modos e hábitos. A partir da compreensão de cultura como mecanismo educativo, devemos atribuir ao vocábulo “política” o sentido de ação orientada para educação, ou seja, o sentido de “políticas públicas da educação”; portanto,

“(...) Quando como os indivíduos adquirem as formas de crenças e comportamento que marcam seus modos de vida, a resposta nos é dada pelo método de aprendizagem, amplamente concebido. Este inclui em si, ao mesmo tempo, as respostas que se condicionam no nível do inconsciente, por cujo intermédio os padrões básicos do grupo se imprimem na criança em desenvolvimento, e as formas de instrução mais conscientemente recebidas, às quais damos o nome de educação... Mediante o processo da aprendizagem é que ele adquire tais costumes e crenças; e aprende

suas lições culturais tão bem que, anos depois, grande parte de sua conduta toma forma de respostas automáticas aos estímulos culturais com os quais se defronta” (ibdem, p.460).

A palavra “cultura” é definida por Terry Eagleton (2011) como uma das mais complexas de compreensão, uma vez que seu uso apresenta-se bastante difuso. Todavia, etimologicamente podemos defini-la como vocábulo inicialmente compatível com a ideia de “natureza”, posto que é derivada desta: “um de seus significados originais é ‘lavoura’ ou ‘cultivo agrícola’, o cultivo do que nasce naturalmente” (EAGLETON: 2011; p.09).

Se a palavra cultura está relacionada ao cultivo da terra, logo, cultura é compatível a trabalho; aqui compreendido como ação empírica ou material sobre o chão a ser cultivado. Todavia, há uma transformação deste conceito semântico no decorrer da história, passando, então, a significar a propagação de conhecimentos e/ou comportamentos de uma determinada sociedade.

É importante ressaltarmos que a palavra cultura traz consigo certa ambivalência de sentido em sua etimologia. De origem latina “colere”, o vocábulo tem dentre suas significações a ideia de adoração, proteção e habitação; com isso, pode nos remeter ao comportamento humano de respeito às tradições de um povo, mas também pode nos levar a atitudes invasivas, de não preservação de algo pertencente ao outro. Tal possibilidade de entendimento para a palavra cultura encontra respaldo em sua ligação semântica com “colonus”, termo o qual evolui para “colonialismo” na contemporaneidade (EAGLETON: 2011, p. 10). Colonizar pressupõe a atuação de um grupo de não gentis à terra que ora a habitam, ou seja, que vivenciam ou trabalham à terra alheia como se a ela pertencesse.

“A esfera do culto, com a sua constante reatualização das origens e dos ancestrais, afirma-se como um outro universal das sociedades humanas juntamente com a luta pelos meios materiais de vida e as conseqüentes relações de poder implícitas, literal e metaforicamente, na forma ativa de *colo*...A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*: ocupar o novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais” (BOSI: 1992, p.15).

Conforme a passagem nos apresenta, colonizar pressupõe “submeter os seus naturais”. O que pode ser entendido sob muitos aspectos e, inclusive, a ideia de que o homem será submetido a uma determinada forma de vida. Portanto, voltando-se para a palavra cultura como um vocábulo complexo, pois traz consigo muitas instâncias em sua composição semântica, podemos compreendê-la como um importante elemento à *paideia* grega. Esta, por sua vez, pode ser compreendida como “ideal pedagógico voltado para a formação do adulto na pólis e no mundo” (BOSI: 1992, p.16).

A cultura é, portanto, um processo de formação humana, o qual encontrará espaço para sua implantação em determinadas instituições sociais, dentre elas a educação: “cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo” (Idem; p.16).

Tomada neste sentido, a cultura é não apenas um meio de formação de uma consciência coletiva, mas, principalmente, um agente de formação humana. Quando tratamos de cultura não podemos percebê-la como um objeto exclusivamente abstrato, pois talvez sequer seja possível assim concebê-la. A cultura é, conforme Herskovits (1973) salientara, uma atividade intrínseca aos homens.

Caso tratemos a educação como uma instituição veiculadora de cultura, que desenvolve, portanto, o espírito humano e, por conseguinte, forja o homem de acordo com a concepção de como este deve ser, então cabe nos perguntarmos quais são as bases desta cultura, para que, a partir disso, possamos nos aproximar do conceito de homem almejado. Tal reflexão poderá nos remeter à compreensão da importância da educação em meio ao dito processo. Neste sentido, Terry Eagleton contribui a nós com o seguinte apontamento:

“Se a palavra ‘cultura’ guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entram, indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON: 2011, p.11).

A cultura assim compreendida; fora, portanto, de aspectos materiais, mas essencialmente vista como um fator que age diretamente sobre a ordem comportamental dos indivíduos, ou seja, intrinsecamente relacionada a aspectos axiológicos e ontológicos, uma vez que a cultura molda as pessoas e é ao mesmo tempo moldada pelas mesmas, pode ser vista como um recurso que possibilita a concretização de uma determinada aceção de práxis. Isto é: libertadora ou burocratizadora, conforme os marxistas a compreendem sua aplicação real. Sendo a segunda compreensão destinada aos denominados neoliberais ou capitalistas, e a segunda, menos depreciativa, aos marxistas.

Na educação contemporânea este preceito de cultura como uma prática de “liberdade” ou de “dominação” sobre os homens terá como síntese o currículo escolar. Apple (2006) definirá que existem na educação escolar (pelo menos) dois tipos essenciais de

currículo: o de *alto status (cultura de elite)* e o de *baixo status (cultura popular)*. Portanto, com propósitos educacionais distintos e, desta forma, com concepções distintas de homem; nota-se aqui uma importante questão:

“Para sermos honestos com nós mesmos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social. Seu paradigma intelectual tomou primeiramente forma no início do século XX, e tornou-se um conjunto identificável de procedimentos para a seleção e organização do conhecimento escolar – procedimentos a serem ensinados aos professores e a outros educadores” (APPLE: 2006, p.85).

Comumente, ao se falar de currículo escolar nos termos em que o apresentamos, quase sempre o debate se destina a afirmações que o adjetivam como objeto a serviço da hegemonia. No entanto, definir algo como sendo ou não sendo hegemônico e a partir disso considerar totalmente compreendida (interpretada) a complexidade das relações sociais, é antes uma visão superficial acerca do entendimento do que vem a ser a hegemonia. Raymond Williams (2011), com bastante clareza, nos auxilia no processo de reflexão desse ponto:

“Gostaria de iniciar dizendo que em qualquer sociedade e em qualquer período específicos há um sistema central de práticas, significados e valores que podemos chamar apropriadamente de dominante e eficaz... De qualquer forma, o que tenho em mente é o sistema central, efetivo e dominante de significados e valores que não são meramente abstratos, mas que são organizados e vividos. É por isso que a hegemonia não pode ser entendida no plano da mera opinião ou manipulação. Trata-se de todo um conjunto de práticas e expectativas; o investimento de nossas energias, a nossa compreensão corriqueira da natureza do homem e do seu mundo... A hegemonia constitui, então, um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, um sentido absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se, e que abrange muitas áreas de suas vidas” (WILLIAMS: 2011, p. 53).

Nestes termos a hegemonia serve como meio de composição de uma determinada cultura, uma vez que ela é capaz de significar a realidade das pessoas. Por conseguinte, deve ser compreendida como um mecanismo prático (e não abstrato) destinado à vida dos homens e que se reinventa conforme sua necessidade e intenção:

“[...] en términos gramscianos, toda lucha hegemónica conlleva a un acto de dominación primitivo. Es en él que un orden dado encuentra su Verdad [...] La instancia en que el orden existente se quiebra, en que la política se roza con lo Real, es precisamente donde el sujeto puede articularse, donde un agente local logra trascenderse efectivamente como tal y cobrar la capacidad de generar efectos universalizantes. No es otro, dice, el sentido último de la noción de práctica hegemónica”. (PALTÍ: 2010; pp.116-117)

No que compete ao âmbito educacional, conforme o pensamento de Apple, a escola e o currículo legitimarão uma determinada ideologia, passando esta a ser compreendida como hegemônica. Assim, tanto a escola quanto o currículo servirão como espaço “para a preservação de privilégios, interesses e conhecimentos sociais existentes, que eram as prerrogativas de uma parcela da população, mantidas às custas de grupos com menos poder” (APPLE: 2006, p.86).

Todavia, não podemos considerar o currículo um objeto cuja existência se dá fora das práticas sociais humanas. Isto é, o currículo é uma construção humana, logo, a ideologia e a hegemonia também são construções, ou melhor, práticas desenvolvidas pelas pessoas. Por vezes não consideramos isso e acabamos por tratar esses e outros elementos como meras abstrações. O que gera expressões vazias de sentido as quais pasteurizam esses complexos termos (e principalmente práticas sociais) definindo-os de forma unívoca como: sistema.

No cotidiano escolar é bastante comum definirmos a currículo como a representação do sistema hegemônico. No

entanto, devemos ter a devida clareza de ideias de que o sistema hegemônico é antes de tudo fruto das relações humanas, pois, se fosse uma abstração tão somente, sua neutralização talvez demandasse menor esforço.

“Os processos de educação; os processos de uma formação social muito mais ampla no seio de instituições como a família; as definições práticas e a organização do trabalho; a tradição seletiva em um plano intelectual e teórico: todas essas forças estão envolvidas no contínuo fazer e refazer de uma cultura dominante eficaz cuja realidade, como algo vivido e construído em nossa vida, delas depende. Se o que então aprendemos fosse apenas uma ideologia imposta, ou se fossem apenas os significados e práticas isoláveis da classe dominante... ocupando apenas o topo de nossas mentes, isso seria – e muitos ficariam felizes – algo muito fácil de ser derrubado... O processo só pode funcionar, em uma sociedade complexa, se for algo mais substancial e flexível do que qualquer ideologia abstrata imposta”. (WILLIAMS: 2011, pp.54-55)

Conforme o pensamento de Raymond Williams, acima exposto, o que definimos hegemônico ou cultura hegemônica não pode ser observado fora da história da humanidade e, portanto, como algo extrínseco a uma pressuposta dinâmica. Daí resulta sua complexidade, uma vez que a hegemonia é algo em constante movimento, assim como a realidade (lugar de que advém e igualmente se modifica).

Desta forma, o homem somente poderá agir sobre a realidade se compreender “os significados alternativos e valores alternativos, as opiniões alternativas, até mesmo alguns sentidos alternativos do mundo” (idem: 2011, p.55). Ou seja, se o homem se reinventar socialmente, se reeducar.

2.2 O “currículo como espaço de cultura” e a “sociedade do conhecimento”

Considerando-se o fato de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela sedimentação de uma dada cultura, geralmente hegemônica, expomos a seguir o texto de apresentação do currículo das escolas paulistas, no qual a SEE (Secretaria Estadual de Educação) reconhece a importância das unidades de ensino na formação escolar de seus estudantes (por conseguinte cidadãos), as quais julga ser condizente com as necessidades à realidade atual.

“Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares”. (SEE-SP: 2008, p. 09)

O texto sinaliza, de modo bastante evidente, que a sociedade contemporânea é a “sociedade do conhecimento” e que, portanto, cabe à escola pública estadual o preparo de seu alunado a fim de que a demanda social de ordem mercadológica, é importante que se frise, seja contemplada. Com isso, o que aparentemente surge como uma modernização das práticas educativas no cotidiano escolar, logo se transfigura na continuidade do papel social da escola, o que reitera o fato desta ser antes um espaço de retaguarda do que de vanguarda.

A adaptação do indivíduo ao período histórico no qual está inserido é a concretização dessa retaguarda. A escola, conforme a compreendemos no referido documento desta importante e renomada Secretaria da Educação, ainda serve aos ditames de uma determinada ideologia a qual denominamos como hegemônica (ou dominante).

Não defendemos um anacronismo ao compreendermos desta forma as práticas curriculares anunciadas no documento. Não se trata de apartar os homens das tecnologias que regem a lógica dos “tempos modernos”; todavia, o preparo “dos jovens cidadãos para o novo tempo” nos parece ter uma forte propensão à formatação de suas práticas sociais, do que a possibilidade destes se posicionarem culturalmente como homens questionadores frente à sua história. Obviamente que sempre é possível a negação de tal ideologia, entretanto, diante do forte apelo do discurso social, nem sempre o estudante se habilita à assunção de uma contra-hegemonia, sob a pena de estar à margem do mercado de trabalho.

Ao considerar a sociedade contemporânea como correspondente à sociedade do conhecimento, o currículo das escolas paulistas nos leva a outro importante ponto de discussão: o que vem a ser conhecimento? Tal questão já se posicionará historicamente desde os antigos gregos.

“Na tradição filosófica ocidental, a epistemologia ofereceu até há bem pouco tempo uma definição principal de conhecimento na qual este é analisado em três componentes essenciais: justificação, verdade e crença. Segundo essa análise, o conhecimento propositivo é, por definição, a crença verdadeira e justificada. Essa definição é chamada *análise tripartite do conhecimento e análise tradicional*. Muitos filósofos encontram a inspiração dessa análise no *Teeteto* de Platão. Os epistemólogos, em geral, tratam do *conhecimento propositivo*: o conhecimento *de que* algo é de tal jeito, em contraposição ao conhecimento de como fazer algo”. (MOSER: 2009, p. 17)

Acerca deste conceito primeiro de conhecimento, Leandro Konder afirma que o conhecimento “não pode ficar limitado à percepção sensível direta: precisa construir interpretações abstratas, baseadas em interpretações que não podem ser imediatamente cotejadas com a experiência vivida pelo observador” (KONDER: 2002, p.16).

De acordo com esse preceito, o ato de conhecer deve ir além do puro contato com determinado objeto; da consciência de sua existência. Espera-se que o conhecedor tenha posse do processo histórico que contextualiza tal objeto e reconheça as relações que se estabelecem entre as partes que constituem o seu todo. Assim, tem-se a expectativa de que o homem conhecedor possa agir sobre seu objeto de conhecimento. Portanto, um currículo que esteja voltado para a sociedade do conhecimento deve ter como pressuposto ir além do conhecimento que é fruto de pura observação ou de pura especulação. Devemos ter clareza do quão prejudicial é a dicotomização do conhecimento, uma vez que o *verdadeiro conhecimento* deve ser oriundo do pensamento dialético:

“[...] em Platão – a partir da fase de *Fédon* – a dialética vai progressivamente perdendo o interesse humano imediato e a dramaticidade, para se converter, cada vez com mais apoio em recursos matemáticos, num método impessoal e teórico, que visa aos próprios problemas e não apenas à sondagem da consciência dos interlocutores. Torna-se uma pesquisa das interligações entre as ideias, chegando, na fase final do platonismo, a ser considerada um tipo de “métrica” ou arte das medidas e das proporções”. (PLATÃO: 1999, pp. 18-19)

Logo, Platão nos posiciona para um saber (conhecimento) que deve ter como base sua universalização, pois é cientificamente capaz de responder a problemas de ordem concreta

do cotidiano dos homens. Ou seja, o verdadeiro conhecimento é aquele que responde – de modo teórico – a questões que não se constituem como análises de abstrações, mas sim como análise teórica de problemas concretos, configurando-se como “crença verdadeira” (MOSER: 2009; p.18). Isto é, a realidade é uma construção oriunda do mundo das ideias. No percurso da história dos homens teremos a ideologia Iluminista como aspecto consecutivo desta base do conhecimento, pois:

“O Iluminismo tendia a confiar demais no conhecimento. Os iluministas tendiam a acreditar que todas as questões, em princípio, poderiam ser adequadamente resolvidas pelo plano da teoria, se recebessem um tratamento teoricamente correto. Para eles, era difícil pensar que mesmo as boas teorias precisam, modestamente, remeter à vida, à ação, à história”. (KONDER: 2002, p.20)

A leitura desenvolvida por Leandro Konder acerca do que vem a ser o conhecimento compreende a visão do *Materialismo histórico-dialético* sobre o tema. Assim, não há espaço para a pura abstração como fonte de conhecimento acerca de um determinado objeto, mas sim, por uma teoria efetivamente prática, pois o conhecimento verdadeiro é aquele resultante da realidade em si.

A concepção de conhecimento que norteia o currículo das escolas públicas paulistas nos parece distante da concepção de conhecimento difundida por Marx, isto é, voltada exclusivamente à transformação social por meio da práxis. O que corresponde ao saber como instrumento de ação política. Conforme mencionamos anteriormente, esta concepção parece se aproximar mais de uma lógica mercadológica e individualizadora na qual apenas a prática é essencialmente contemplada, porque “o conhecimento de como fazer algo é uma habilidade ou competência na execução de uma certa tarefa” (MOSER: 2009, p.17).

De acordo com o André Gorz “o conhecimento se tornou a principal força produtiva” (GORZ: 2005, p.29). Se antes a força

produtiva se alicerçava na materialidade daquilo que era produzido, hoje ela se constitui na imaterialidade daquilo que se produz e, conseqüentemente, o perfil de trabalhador e de mercado de trabalho também sofreu alterações. No entanto, para Dermeval Saviani (2008) ainda não superamos, por completo, a existência deste trabalhador “braçal”, sendo este produto de uma educação regida pela ideologia burguesa a qual concebeu dois tipos distintos de homem:

“[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadoras, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes”. (SAVIANI: 2008, p.232)

Com isso, torna-se evidente a compreensão de sociedade do conhecimento que baliza o currículo das escolas estaduais de São Paulo e o que a Secretaria da Educação pretende enquanto Órgão Público responsável pela formação de seus estudantes: atender, conforme já expressamos neste capítulo, a demanda da nova mão-de-obra exigida pelo mercado de trabalho, a qual oscila entre a prática funcional de caráter “braçal” e o mais recente setor de trabalho: o de serviços. Ou seja:

Trabalho produtivo é aquele que gera mais-valia. Ora, por ele mesmo o capital somente se apropria daquela força de trabalho que pode gerar mais-valia, procurando que toda a força de trabalho esteja em condições de gerá-la. Esse ‘estar em condições de’ é obtido através da qualificação com um ensino adequado... O sistema de ensino é entendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema – única maneira de não

desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo”. (MARX; ENGELS: 2004, p.15)

A cultura contemporânea baseia-se nesta prática social, marcada pela velocidade das informações e pela efemeridade das coisas. Esta nova lógica também modificou a concepção de homem e de trabalho e, por conseguinte, reconfigurou a atuação pretendida pela escola segundo as expectativas da sociedade moderna. Assim, o currículo escolar deve instrumentalizar as práticas educativas a fim de reforçar o papel desta instituição perante a sociedade.

“Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico... O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo... Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja”. (SACRISTÁN: 2000, p.15)

Segundo a passagem supramencionada, nos parece clara a ideia de que o currículo é um instrumento de solidificação ou institucionalização ideológica e que, portanto, serve aos interesses de uma dada classe social em um determinado percurso histórico. Segundo Bourdieu, a ideologia “consiste precisamente na imposição de sistemas de classificação políticos sob a aparência legítima de taxionomias filosóficas, religiosas...” e ainda “o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer,... de transformar a visão de

mundo” (BOURDIEU: 2009, p.14). Com isso, a escola deve ser a propagadora de uma dada cultura (poder simbólico) e, conseqüentemente, de um arquétipo de conhecimento.

“[...] A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere. Isso é um fato consubstancial à própria existência da instituição escolar; conseqüentemente, a análise do currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e grandiloquente de finalidades”. (idem: 2000, p.17)

A lógica que rege o papel das instituições escolares (estaduais) paulista, baseiam-se na manutenção dos princípios iluministas bem como os do capital. Isto nos parece evidente uma vez que a SEE-SP afirma no texto de apresentação do Currículo Oficial que essas devem preparar os estudantes para atender, em diversos contextos, os desafios de uma sociedade oriunda da revolução tecnológica. A base para tal atendimento está no conhecimento, por conseguinte, numa instrumentalização da razão; o que corresponderia, guardadas as devidas proporções, aos princípios iluministas de que fizemos referência.

Assim, a ideia de homem que subjaz neste posicionamento da SEE-SP é a de um indivíduo pertencente à era da tecnologia, e, portanto, o currículo deve promover uma educação holística na qual as “habilidades” e as “competências” selecionadas dirigiriam as atividades escolares. Desta forma, as escolas estaduais paulistas atenderiam os requisitos os quais as identificariam como unidades de ensino que promovem uma educação de qualidade. Sendo este último assim compreendido em seu Currículo Oficial:

A lógica de uma “qualidade total” na educação – que atenderá a todos – condiz com os princípios ideológicos do capital. O que implica reiterar o papel da escola enquanto aparelho social responsável pelo atendimento de uma dada demanda de seu tempo.

“Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação. Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo. [...] Criamos uma civilização que reduz distâncias, tem instrumentos capazes de aproximar pessoas ou distanciá-las, aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas, em contrapartida, acentua consideravelmente diferenças culturais, sociais e econômicas. Apenas uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão”. (SEE-SP: 2008, pp.10-11)

Assim, devemos destacar nesta análise o fato de que o Currículo das escolas públicas paulistas está inserido no propósito do movimento “Todos pela Educação⁴”, o qual pretende a

⁴ “Fundado em 2006, o **Todos Pela Educação** é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Em fevereiro de 2014, o **Todos Pela Educação** teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). [...] Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos.” (disponível em:

promoção igualitária de uma educação inclusiva e qualitativa. Entretanto, o que aparentemente pressupõe uma iniciativa calcada nos avanços do homem, de fato, revela-se como um instrumento de “emancipação política, e não a emancipação humana” (ARNONI: 2011, p.193).

Ações como esta a que a escola se propõe a prestar são indispensáveis ao capitalismo, pois, do contrário “não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital” (MÉSZÁROS: 2008, p.72).

Todavia, devemos ressaltar que a própria escola também tem dificuldades de romper com essa lógica mercadológica que se impõem, cotidianamente, às suas práticas pedagógicas, uma vez que:

“... seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a alternativa hegemônica fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes”. (Idem: 2008, p.26)

Segundo István Mészáros, a lógica do capital age sobre a esfera educacional de modo que a esta surge como opção cabível, mas não a única, a reforma de seu sistema. Assim, sua

transformação radical somente será possível caso rompa com uma gama vasta de obstáculos estruturais, sendo o principal deles a mudança do contexto social hegemônico. Fato esse largamente difundido pela ideologia marxista concernente à construção da sociedade.

O discurso do texto de apresentação do Currículo das escolas estaduais paulistas apresenta em algumas de suas passagens esse “espírito utópico” que se concretiza numa espécie de resignação perante o sistema político-econômico em discussão; isto porque são “formuladas do ponto de vista do capital”. Nele encontramos os seguintes dizeres: “ninguém é detentor absoluto do conhecimento... o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais... o conhecimento constitui ferramenta para articular teoria e prática, o global e o local, o abstrato e seu contexto físico” (SEE-SP: 2008, p.13).

Numa leitura mais ingênua, atribuir-se-á para estas afirmações apenas interpretações positivas, uma vez que encontramos em seus “slogans” representados aspectos relativos a uma sociedade solidária que está par e passo com o mundo (global e local) e atribui sentido prático a seu conhecimento de modo a transformar a realidade (abstrato e seu contexto físico). Todavia, entendemos de outra forma o sentido de tais expressões, posto que a leitura ora expressa, constitui-se como um salvo engano.

A lógica do mercado de trabalho (contemporâneo) respalda-se na distribuição de tarefas e de responsabilidades sobre a empresa. Assim, o funcionário, antes chamado de empregado, agora passou a ser “colaborador” e deve compartilhar seu conhecimento (trabalhar em grupo). Neste contexto, o bom funcionário compartilha suas ideias e ascende na empresa, isto é, põe em prática seus conhecimentos. Cabe à escola levar as

perspectivas do mercado⁵ aos estudantes e, assim, garantir a permanência política-econômica do capitalismo. Segundo Dermeval Saviani:

“A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e, o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais [...]” (SAVIANI: 2008, p.230)

Portanto, a sociedade do conhecimento é marcada pelo fetichismo de mercado o qual compreende o “colaborador” como parte integrante da empresa enquanto aparência, mas enquanto essência este deve ser compreendido como seu patrimônio, como produtor de riqueza. O homem promovido pela escola neoliberal responde à necessidade de tal aparelho ideológico.

No entanto, como bem nos aponta Dermeval Saviani, para que haja a persuasão dos homens, é preciso que as reais intenções do sistema hegemônico escamoteiem sua própria história. Ou seja, negar a si mesmo como um estratagema para iludir o homem não pertencente às suas bases, levando este a crer na igualdade entre os pares ou mesmo numa redução concreta das desigualdades historicamente constituídas. No entanto, um dos fundamentos da ideologia capitalista ou burguesa, por assim dizer, estrutura-se na plena aceitação de que não há igualdade entre os homens:

⁵ Cf. REGALO, Carlos Alberto. **Educação, escola e sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da reforma neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares.** Campinas -SP: UNICAMP, 2013, Tese disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br.

“O liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante da igualdade e da democracia, portanto a barreira ilógica do racismo foi levantada: a própria ciência, o trunfo do liberalismo, podia provar que os homens não eram iguais. Mas evidentemente, a ciência do nosso período não chegou a prová-lo, embora alguns cientistas o desejassem... A ‘superioridade’ era entendida através da redução à equação de igualar história evolucionista a ‘progresso’. E mesmo que a história evolutiva do homem discernisse corretamente o progresso em algumas questões importantes – principalmente ciência e tecnologia - , embora não dando atenção a outras, não conseguiu...fazer do ‘atraso’ um fato permanente e irreparável”. (HOBSEAWM: 2001, p.371)

Observa-se na passagem a existência de um embate do conceito de homem no qual se percebe o determinismo, seja biológico ou sociocultural, como lógica que fundamenta uma desigualdade entre os homens e a corrente oposta que percebe a história (aspecto sociocultural) como elemento que possibilita sua própria transformação.

Neste ponto há um importante aspecto a ser conjecturado acerca do Currículo Oficial das escolas estaduais de São Paulo. Seu texto de apresentação aponta as contradições oriundas da atual sociedade, marcada pela revolução tecnológica e, diante disso, propõem à promoção de uma educação (de qualidade) que se oponha à desigualdade social que advém desta mesma sociedade a qual é capaz de ampliar a comunicação entre os homens (e a faz com extrema velocidade) por meio de recursos tecnológicos, como a internet, mas que, paradoxalmente, não é uma ferramenta acessível a todos.

Nas palavras de Hobsbawm, temos a presença de um fator de desequilíbrio na igualdade entre os homens, sendo este fator justamente compatível às questões científicas e tecnológicas. Isto é: a principal diferença entre os homens reside, entre outros

fatores afins, no acesso ao conhecimento e não em sua constituição biológica. Ou seja, quando o homem se vê dotado de saberes (consciência) sua condição histórica e, por conseguinte, sua cultura, podem ser transformadas.

Portanto, ao agir sobre ambos os pontos, passa a agir sobre si mesmo. Somente assim as pessoas poderão romper de fato com as desigualdades sociais; o que implicaria dizer que “a contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros” (SAVIANI: 2008, p.231).

O que Dermeval Saviani está afirmando é que ao impor sua ideologia, o capitalismo age de modo prejudicial sobre o direito à liberdade, sendo este o principal fator de desigualdade entre os homens. Aquilo que o capitalismo entende como liberdade é a livre concorrência entre os pares, transfigurando-os como rivais e homogeneizando, nestes termos, a “cultura” responsável pela formação das pessoas. Isso talvez nos explique o porquê do substantivo ser grafado no singular no documento da SEE-SP, ou seja, as diversas culturas existentes nas escolas por meio das múltiplas realidades que constituem a história de vida dos estudantes da rede estadual de ensino, acabam cedendo a um modelo preferencial de cultura, o qual orienta as práticas educacionais e educativas nas escolas estaduais. Com isso, a diversidade (real espírito da liberdade) é preterida em benefício de uma pseudoliberalidade.

No capítulo seguinte, analisaremos os impactos dessa política curricular na “práxis” educacional e educativa das escolas estaduais de São Paulo. Tendo em vista o fato de que a “cultura” é antes uma construção humana voltada para a educação (civilização) da sociedade de acordo com suas necessidades

históricas e, portanto, resulta na própria concepção que se tem de homem, não há como desvinculá-la do conceito de práxis, uma vez que este somente se realiza a partir da ação das pessoas. Neste sentido, a “práxis educacional” e a “práxis educativa” apenas se realiza via atitude humana, a qual se apresenta sintetizada no conceito de “trabalho”.

CAPÍTULO III

O CONCEITO DE PRÁXIS EDUCATIVA E PRÁXIS EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Conforme vimos no capítulo I desta dissertação, a práxis é ação humana consciente sobre a realidade. Tal ação não se desvincula de uma totalidade, pois a práxis compreende a realidade como o resultado de contradições historicamente constituídas. Portanto, a práxis não se aparta das noções de homem e cultura.

No caso da educação escolar, em específico, devemos compreender a práxis sob o aspecto “educacional” e “educativo”,

o que implica dizermos que a educação escolar é o universo totalizante sobre o qual nos debruçamos reflexivamente. Isto porque ambas as práxis são orientadas por um currículo unificado na rede estadual de ensino, sendo que em sua composição o referido documento conta, além de suas diretrizes, com materiais físicos cuja intenção é garantir sua execução no cotidiano escolar paulista.

O *kit* que compõe o Currículo das escolas estaduais de São Paulo traz consigo, além do material didático dos alunos da rede, os popularmente chamados “caderninhos”, o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Gestor”. Tais objetos devem garantir a implementação do currículo unificado nas salas de aula da rede pública estadual. Às repartições (órgãos) representantes da SEE - SP cabe o “incentivo” às escolas para a promoção das estratégias de gestão da unidade de escolar e de suas práticas pedagógicas.

“Há inúmeros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a Proposta Pedagógica, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo... Para isso, os documentos reforçam e sugerem orientações e estratégias para a formação continuada dos professores. O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos”. (SEE-SP: 2011; p.10)

Percebe-se no texto (diretriz) do currículo das escolas estaduais paulistas a presença de algumas palavras que servem de verdadeiros modalizadores linguísticos a fim de atenuar o verdadeiro propósito da Secretaria Estadual de Educação: a

padronização da práxis educacional e educativa nos estabelecimentos de ensino sob a jurisdição do governo paulista. Dentre tais modalizadores podemos apontar: “Há inúmeros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, aos quais as equipes gestoras também **poderão** recorrer para apoiar seu trabalho”, “os documentos reforçam e **sugerem** orientações e estratégias para a formação continuada dos professores” (SEE-SP: 2011, p.10).

Termos como esses atribuem ao texto um caráter menos impositivo ao trabalho docente, reforçando, por assim dizer, a tese de que o Currículo paulista desenvolveu-se, de fato, a partir de uma relação dialógica (e não dialética) com as escolas da rede as quais são adjetivadas, mesmo que de forma subentendida, de unidades de excelência no ensino e na gestão do espaço físico. Isso se justifica, pois, ambos os termos têm no contexto em que foram empregados um sentido de “dicas” para as equipes escolares, sejam elas docentes ou não docentes (administrativas).

Este verdadeiro “jogo da linguagem” (parafraseando Wittgenstein) é uma estratégia utilizada pela SEE-SP a qual pressupõem a adequação de seu currículo escolar às orientações previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que, conforme vimos no capítulo II, cada sistema de ensino e unidade escolar podem imprimir um modelo educativo que lhes é peculiar. Logo, presume-se a autonomia, tanto do sistema de ensino (no caso a SEE), quanto das unidades de ensino subordinadas a esse mesmo sistema, frente ao manuseio do currículo proposto.

Todavia, no mesmo recorte exposto encontramos entremeados ao jogo linguístico mencionado, palavras que representam o “espírito” que rege a práxis educacional e educativa que ora a SEE defende em seu documento: “O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a

Proposta Pedagógica, que **organiza o trabalho**⁶ nas condições singulares de cada escola”, “os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para **orientar o trabalho** do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos.

Os termos em destaque nos revelam a ação da SEE sobre a práxis educacional e sobre a práxis educativa. Ao organizar-se o espaço escolar e, de modo mais agudo, as práticas docentes, o currículo paulista prescreve as aulas e as relações sociais que devem ser vivenciadas a partir desta. Considerando-se o tema aula como a “parte” que integra de um “todo” o qual definimos como “espaço escolar”, nota-se que o Currículo proposto pela SEE incide diretamente sobre a práxis do professor e da equipe gestora, ou seja, sobre seus respectivos trabalhos.

De acordo com Marx o “trabalho” é a síntese das relações humanas, uma vez que por meio dele o homem transforma a natureza de modo que esta atenda as suas expectativas (necessidades). Ou seja, o trabalho é o meio pelo qual o indivíduo imprime as marcas de sua existência no mundo, constituindo o objeto por ele pensado, numa relação de base dialética pois,

“o trabalho é, antes de tudo, 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... Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse

⁶ Este ponto também é debatido por: NUNES, Paula de Souza na dissertação: **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2014. Dissertação disponível em: www.teses.usp.br. No estudo a autora conclui que apesar da ação ostensiva da SEE-SP ainda há resistência de docentes e da equipe gestora frente aos ditames da respectiva Secretaria.

movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu domínio” (MARX: 2013, p.255).

Nota-se nas palavras de Marx que a relação dialética do homem com seu objeto de trabalho se estabelece no instante em que a natureza do objeto trabalhado é transformada e, diametralmente, a natureza do homem também sofre transformações durante esse mesmo processo. Isto é, para Marx o processo de trabalho, ainda não captado pelas forças produtivas do capital, deve ser visto como atividade livre pertencente ao próprio homem.

“[...] Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem.” (Idem. p.255)

Segundo o autor d’**O Capital**, o trabalho é atividade exclusivamente humana uma vez que é orientado, primeiramente, pelas habilidades intelectuais que permitem ao indivíduo pensar sobre o objeto a ser modificado de modo que esses atendam à superação das necessidades do homem. Assim, o trabalho, inicialmente, surge sob o plano da idealização, mas que deve ser superada ao transpormos tal atividade para o plano da concretude (objetivação).

“Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia

idealmente”. (Ibdem; p.256)

Ainda: “é verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria, produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente” (MARX: 2010, p.85). Ao fazer essa afirmação, Marx quer nos chamar a atenção para o fato de que o trabalho, visto como atividade humana, não está voltado para a manutenção de necessidades de demandas pessoais, isto é, com um certo fundo de egoísmo como se apresenta no “mundo animal”.

O trabalho, observado sob o prisma da produção humana, visa aplacar as necessidades coletivas. Neste sentido, no que tange à educação escolar, seu papel não deve se limitar à obtenção de índices numéricos relativos a provas com valor de censos, como o Saesp no caso paulista, tampouco deve servir a este fim. Se assim for, o trabalho educativo escolar não tem mais sentido algum, pois o elemento humano – que é o propósito de toda a educação – deixará de ser o princípio máximo das atividades escolares. Por conseguinte, visará a fins egoístas, o que equivale a dizer que o trabalho das unidades de ensino perderá o valor humano que lhe é pressuposto, posto que a *necessidade coletiva* terá sido extinta do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Adolfo Sánchez Vázquez, “a necessidade humana faz do homem um ser ativo, e sua atividade é, antes de mais nada, criação de um mundo humano que não existe por si mesmo, fora do homem... A atividade específica do homem é, portanto, criação ou produção de objetos humanos, nos quais se plasman e exteriorizam forças essenciais humanas” (VÁZQUEZ: 2010, p.58).

Caso consideremos o trabalho como a projeção da essência humana, não poderemos compreender a realidade, ou seja, a

história, como um “objeto” de existência própria, posto que esta se apresenta como fruto das ações do homem. Neste sentido, podemos afirmar que o homem sente a necessidade de “humanizar tudo quanto toca, de afirmar sua essência e de se reconhecer no mundo objetivo criado por ele” (Idem: 2011, p.62). O que equivale a dizer que: a história dos homens compete à própria humanidade.

Aqui a educação, seja ela escolar ou não escolar, também é parte fundamental do processo. Se há história é porque existe ação humana sobre a realidade; por isso, a educação é responsável direta pela conscientização das pessoas e pela forma com que elas agem sobre as circunstâncias, segundo preceitos do *Materialismo histórico-dialético*.

Dentre outras formas de compreensão, é isso que Marx quer nos dizer quando afirma que o educador precisa ser educado (*Ad Feuerbach*), ou seja, a educação é uma construção humana, portanto, fruto do trabalho humano, cujo propósito é servir às pessoas de ferramenta de autotransformação, para que, então, possam ser agentes de transformação da realidade. A relação do homem com a realidade (história) é assim definida por Aristóteles:

“É evidente, pois, que a cidade faz parte das coisas da natureza, que o homem é naturalmente um animal político, destinado a viver em sociedade, e que aquele que, por instinto, e não porque qualquer circunstância o inibe, deixa de fazer parte de uma cidade, é um ser vil ou superior ao homem [...]. Ora, aquele que não pode viver em sociedade, ou que de nada precisa por bastar-se a si próprio, não faz parte do Estado; é um broto ou um deus. A natureza compele assim todos os homens a se associarem” (ARISTÓTELES: 2011, pp. 21 -22).

Nos dizeres do filósofo o homem é um ser social e ativo, sendo qualquer outra forma distinta de relação deste com o mundo (natureza), antes, uma negação de sua própria humanidade. Esta

compreensão do envolvimento do homem com a natureza é recorrente no pensamento de Marx⁷.

“A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza”. (MARX: 2010, p.84)

Desta relação dialética que contextualiza o envolvimento “homem/natureza”, ou “homem/mundo” devemos extrair a existência do trabalho em meio a ela. Ou seja, conforme pensamento já apresentado neste capítulo, à medida que ele (o homem) modifica a natureza, é igualmente modificado por ela, pois é parte integrante da mesma. Isso equivale a dizer que ele a humaniza.

“A prática, enquanto fundamento do homem como ser histórico-social, capaz de transformar a natureza e criar assim um mundo à sua medida humana, é também fundamento de sua relação estética com a realidade. Quando Marx fala da prática, como relação originária entre o homem e a natureza, refere-se à ação real, efetiva, do homem sobre a natureza, a qual se manifesta, sobretudo, como produção material. Essa ação, que é transformação da natureza dada, não é exigida pura e simplesmente pela necessidade de subsistir, mas antes de tudo pela necessidade que tem o homem de afirmar-se como ser humano e de manter-se ou elevar-se como tal... O poder de criação do homem explicita-se na criação de objetos humanizados e de sua própria natureza. O homem já é criador desde que produz objetos que satisfaçam necessidades humanas, isto é, desde que emergja de seu trabalho um produto novo, humano ou humanizado, que só exista por e para

⁷ É importante frisarmos que esta aproximação de pensamento envolvendo Aristóteles e Marx não é acidental. Marx, como materialista e racionalista que é, assume muitos dos fundamentos teóricos de Aristóteles, um lógico que se vale de tal ciência para explicar e agir sobre a realidade. Característica esta que se associa fundamentalmente ao **Materialismo histórico-dialético**.

ele” (VÁZQUEZ: 2010, pp. 46-47).

Sendo o trabalho um meio de produção humana, de acordo com as convicções de Marx, voltado às próprias necessidades dos homens, é importante nos atentarmos para o seguinte fato que engendra essa mesma questão: “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho... Desse modo, este último se torna ‘actu’ (em ato) aquilo que antes ele era apenas ‘potentia’ (em potencial) (MARX: 2013, p.255). Ou seja, “o trabalhador em geral – o tecelão, o construtor de navios – tem necessidade de material que sirva especialmente para o seu gênero de trabalho. Mais qualidade possua o material, mais belo será o trabalho” (ARISTÓTELES: 2011, p.145).

Com efeito, tanto Aristóteles quanto Marx concordam que a “força de trabalho” e “trabalho” não se dissociam, pois, para que um trabalho seja belo, há de residir potência no objeto transformado e no homem que o transforma. A inexistência de certa ou certas qualidades ou sua presença de modo reduzido, não permitirá a existência do “ato” (trabalho), ou deformará o trabalho realizado. Neste sentido, devemos nos debruçar mais profundamente sobre a ideia de trabalho, a fim de perceber suas relações com o conceito de práxis educativa e práxis educacional que orienta a perspectiva do Currículo das escolas paulistas.

Sabendo-se que este instrumento oficial de práticas pedagógicas nas escolas públicas estaduais de São Paulo, expressa concretamente o conceito de educação que orienta o trabalho

docente em suas unidades de ensino, cabe-nos analisar seus desdobramentos em outros textos que se constituem como suas ramificações: o Caderno do Professor e o Caderno do Gestor. Ambos auxiliaram a implantação do Currículo em seus primeiros anos de operação (período em que era denominado como Proposta Curricular) e, atualmente, auxiliam sua implementação (já reconhecidamente chamado de Currículo). O Caderno do Aluno seria o terceiro elemento desta série ou coletânea, todavia, não faremos sua leitura, pois não nos apresenta, claramente, as estratégias de ensino preconizadas pela SEE-SP, uma vez que este material se assemelha a uma apostila de sistema de ensino em que o objetivo maior é a prática de exercícios a serem aplicados em sala.

No que tange os cadernos do Professor e do Gestor, há um claro posicionamento da SEE-SP quanto ao esperado como prática de ensino, o que incide sobre a práxis educativa (Caderno do Professor) e a participação da escola no cumprimento das metas estabelecidas pelo Currículo estadual paulista; o que recai sobre a práxis educacional (Caderno do Gestor). Conforme podemos observar na seguinte passagem:

“As propostas vêm sendo implementadas e definitivamente, em 2010, devem ser colocadas em ação desde o primeiro dia de aula. Houve excelente receptividade diante dessas propostas, especialmente após a edição dos Cadernos do Aluno que complementam os do professor. As escolas da rede se identificaram com o currículo proposto. No início do ano letivo, muitos professores mudam de escola ou trocam de série ou classe. Professores novos chegam com ideias e projetos. Eles são bem-vindos, mas *a escola tem uma Proposta Pedagógica em ação que precisa sempre ser aperfeiçoada, mas não pode ser abandonada*. Esse caráter de continuidade deve ser mantido”. (CADERNO DO GESTOR; SEE-SP: 2009, p.15)

Os grifos na passagem são de autoria da própria Secretaria de Educação. Nela percebe-se explicitamente sua ressalva ao não

cumprimento dos propósitos pedagógicos preconizados pelo Currículo estadual. Numa espécie de manipulação discursiva, a Secretaria de Educação dá a entender que tem a consciência de que tal proposta tem imperfeições e que, diante delas, o professor poderá agir com autonomia. No entanto, isso desde que se mantenha fiel ao seu “gênero de trabalho”, conforme Aristóteles denomina o ramo de atividade de um indivíduo, que nesse caso não é o de professor, propriamente dito, mas de um aplicador sistemático da ideologia educacional escolar da rede pública estadual de São Paulo.

Com efeito, esse posicionamento será defendido por parte da sociedade, inclusive por alguns membros das escolas – dentre eles: professores, coordenadores e diretores, além dos pais – sob o argumento de que elas passaram a ter uma identidade em sua função de ensinar e, por conseguinte, construíram uma história que assegurará aos seus alunos a igualdade de aprendizado por meio de conteúdos distribuídos na mesma proporção (ou pelo menos numa proporção básica) sem ocorram perdas significativas neste sentido. Em outras palavras: há um sistema de ensino que garante que todos os conteúdos de um determinado ciclo (Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, Ensino Fundamental II- Anos Finais ou Ensino Médio) serão ministrados pelos professores. Para que essa meta seja atingida, faz-se essencial a participação da Equipe Gestora da escola, a fim de manter o processo educacional eleito pelo governo paulista. Portanto,

“[...] Os registros dos planos de ensino por disciplinas e séries precisam ser analisados com olhar dos fatos e, ao mesmo tempo, comparados com as indicações das respectivas Propostas Curriculares do Estado de São Paulo... Gestor, observe que aqui entra a autonomia da Proposta Pedagógica da escola em decidir como irá gerenciar o seu currículo no próximo ano... A escola é bem maior do que suas partes. Isso não significa “engessar” o currículo, mas, sim, ter consciência desse currículo para poder, se necessário, mudá-lo com bases sólidas. [...] Dois documentos básicos precisam ser

cotejados: a Proposta Pedagógica da escola e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. (CADERNO DO GESTOR; SEE-SP: 2009, pp.16-17)

Nesta passagem temos um ponto bastante relevante o qual não podemos ignorar. Este corresponde ao fato de que a SEE-SP, ainda no período de implantação do Currículo paulista (2008-2009), adota a política de monitoramento das práticas pedagógicas nas unidades escolares, o que corresponde a uma intervenção direta na práxis educativa via práxis educacional.

É relevante dizer que: para que os planos de ensino sejam aceitos pela Equipe Gestora (Direção e Coordenação Pedagógica) e, por conseguinte, pelas Diretorias de Ensino competentes, as quais, por sua vez, representam a SEE-SP, é preciso que eles atendam a solicitação inegociável de que as intenções desses planos devem estar em consonância com o Currículo unificado.

Apesar da SEE-SP utilizar no texto do Caderno do Gestor a palavra “autonomia”, ela somente é permitida quanto à escolha que cada escola fará de como cumprir a determinação da Secretaria; no caso, a implantação da Proposta Curricular e, posteriormente a implementação do Currículo Oficial. Assim,

“Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem.

Considere-se ainda a proposição colocada antes, de que a relação do homem consigo mesmo lhe é primeiramente objetiva, efetiva, pela sua relação com o outro homem. Se ele se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então ele se relaciona com ela como atividade a serviço de, sob o domínio, a

violência e o jugo de um outro homem”. (MARX: 2010, pp.86-87)

Marx nos alerta para o fato de que se o trabalho não retorna ao trabalhador pertencendo-lhe, então seu trabalho é fruto de alienação. Outrossim, essa relação do homem com o trabalho é digna de atenção por parte de Aristóteles, que muito antes de Marx observara:

“Do mesmo modo a propriedade é um instrumento essencial à vida, a riqueza uma multiplicidade de instrumentos, e o escravo uma propriedade viva. Como instrumento, o trabalhador é sempre o primeiro entre todos... Os instrumentos propriamente ditos são instrumentos de produção. [...] Fica demonstrado claramente o que o escravo é em si, e o que pode ser. Aquele que não se pertence mas pertence a outro, e, no entanto, é um homem, esse é escravo por natureza. Ora, se um homem pertence a outro, é uma coisa possuída, mesmo sendo homem. E uma coisa possuída é um instrumento de uso, separado do corpo ao qual pertence”. (ARISTÓTELES: 2011, pp.24-25)

O que Aristóteles nos evidencia é a lógica burguesa que rege o entendimento das relações sociais as quais chamamos de “capitalista” na contemporaneidade. Segundo Terry Eagleton “a história do capitalismo é a história do individualismo possessivo, em que cada ser humano pertencente a si próprio é isolado dos outros em seu espaço solipsista, vendo seus semelhantes apenas como instrumentos a serem usados para promover seus apetites” (EAGLETON: 1999, p.44). Em outras palavras, o homem é responsável pela exploração de seu semelhante da maneira que o ser passivo nessa relação é visto apenas sob seu valor de uso, “isto é, em coisas que sirvam à satisfação de necessidades de algum tipo” (MARX: 2013, p.255).

Evidenciamos na política educacional da SEE-SP essa prática, pois, o professor é designado ao papel de aplicador das estratégias de ensino preconizadas pela equipe técnica responsável

por gerir o Currículo estadual paulista. O paradigma de educação que se instalou nas escolas públicas sob a responsabilidade da SEE-SP é um exemplo clássico da gestão empresarial. Isto é:

“Nosso capitalista põe-se, então, a consumir a mercadoria por ele comprada, a força de trabalho... O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho”. (MARX: 2013, p.262)

Obviamente que Marx ao fazer menção ao capitalista, a faz pensando em uma pessoa e não em uma entidade voltada à educação escolar como a SEE-SP. Todavia, não há como negar que mesmo as entidades são constituídas por pessoas e, assim, a lógica capitalista não encontraria barreiras à sua inserção nesta esfera, porque a unidade de ensino é parte constituinte de um todo, que nesta linha de pensamento corresponde à sociedade. Assim: a escola é uma construção social humana e as regras que se aplicam a ela também, portanto, o elo que une a escola a tais regras sociais de âmbito econômico e cultural atende pelo nome de “homem”. Somente o homem é capaz de agir conscientemente sobre uma dada realidade, transformando-a de modo que atenda seus anseios e para que isso ocorra, por vezes, subjulga o próximo, levando-o ao conformismo, ou seja, a uma prática passiva, definição essa conforme análise feita por Bernstein e que apresentamos no capítulo I desta pesquisa.

Marx também nos indica que é preocupação do capitalista, isto é, do sistema capitalista, o não desperdício da matéria-prima, fonte indispensável à produção de um dado objeto. Mas que sentido a expressão “matéria-prima” ganha quando aplicada ao contexto escolar no que tange às práticas de ensino? Para essa pergunta pode-se obter uma infinidade de respostas, entretanto, a

que compreende a preocupação investigativa que temos é: a matéria-prima das práticas de ensino é, antes de tudo, a elaboração da aula em si.

Conforme salientamos neste capítulo, o “trabalho humano” se difere do “trabalho animal”, uma vez que ambos produzem, porque o primeiro tem uma atividade já iniciada no plano das ideias (concepção platônica de ação), mas que somente se efetiva quando plasmada à realidade (concepção aristotélica de ação). Com isso, a elaboração de “planos de ensino”, que após reflexões mais minuciosas dão origem aos “planos de aula”, é ao mesmo tempo o “*télos*” (conceito *teleológico* que se pauta em metas) docente bem como a “matéria-prima” de sua atividade/trabalho. Ela é assim definida por Marx: “o objeto de trabalho só é matéria-prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho” (MARX: 2013, p.256).

Sendo, então, o trabalho, em termos humanos, uma ação planejada (potência), portanto, uma atividade que se inicia no plano da consciência e que resultará em um dado fim (ato), os *planos de ensino* e os *planos de aula* (este último resultante do primeiro, bem como do contato do professor com a realidade) somente podem ter como causa final a aplicação da aula em si. Portanto, tais planos são correspondentes à concepção de “matéria-prima” apresentada por Marx, posto que “a matéria-prima pode constituir a substância principal de um produto ou tomar parte nele apenas como matéria auxiliar [...] a matéria-prima se chama, então, produto semifabricado, e seria melhor denominá-la produto intermediário” (Idem, pp.259-260).

Com efeito, o plano de ensino e, principalmente, o plano de aula correspondem a algo maior do que matéria puramente auxiliar da práxis educativa (trabalho docente). Tais planos são matérias-primas substanciais porque resultam de práticas ativas do professor que ao planejar, por exemplo, suas aulas, traça suas

ações pautado na realidade de sua escola e de seu grupo de alunos, uma vez que o trabalho deve atender às necessidades humanas. Este é o ponto nevrálgico da questão, pois, o homem transforma a natureza e a si próprio num ato de labor com esse preceito.

Mas, para que a práxis educativa atenda a isso de modo satisfatório, o trabalho do professor não pode se tornar refém de uma proposta sistemática de ensino que busca validação em índices numéricos que se justificam nos discursos de ampliação da qualidade da educação escolar pública (no Estado de São Paulo) ou nas promessas de que esse é o passo a ser tomado. O professor (trabalhador) deve ter liberdade em suas escolhas pedagógicas, posto que exploraria suas potencialidades e de seus alunos, mediatizados pela realidade que os cercam. Somente desta forma o professor evitará o “*trabalho obrigatório*”.

Nestes termos, o trabalho não é a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele” (MARX: 2010, p.83). Em outras palavras: o trabalho forçado é antes o trabalho alienado, o qual não permite a relação dialética do homem com seu objeto de trabalho, isto é, a natureza a ser transformada, não transformará o homem. Portanto, não ocorre a humanização (do objeto) que a teoria formulada por Marx advoga. Outro ponto relevante da análise feita por Marx acerca do *processo de trabalho*, diz respeito ao conceito de *meio*. Em **O capital**, Marx afirma, categoricamente, que:

“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. [...] Mal o processo de trabalho começa a se desenvolver e ele já necessita de meios de trabalho previamente elaborados... O que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’. Estes não apenas fornecem uma medida

do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha”. (MARX: 2013, pp. 256-257)

Transpondo esse apontamento feito por Marx para o campo da educação escolar, temos que observar em que medida o plano de ensino e, por conseguinte, o plano de aula, de “matéria-prima” é convertido em “meio de trabalho” e qual é a relação disso com o Currículo paulista.

Conforme afirmação feita (por Marx), o meio de trabalho coloca-se entre o homem e seu objeto de trabalho de modo que seu papel seja de guia (mecanismo) desta mesma atividade. Ou seja, o meio de trabalho é sempre uma “ação” sobre outrem visando um determinado fim. Logo, o meio de trabalho é também trabalho. Neste sentido ele (o meio de trabalho) tem relações diretas com a matéria-prima, porque esta, conforme Marx a entende, “pode ser consumida pelos meios de trabalho”.

Ao analisar tal ponto sob o âmbito específico de nossa pesquisa, perceberemos que o Currículo paulista é, concomitantemente, “matéria-prima” e “meio de trabalho” para o professor no que tange a práxis educativa. Sendo que este último fator se sobrepõe ao primeiro, muito embora não o anule enquanto processo. Isto porque o Currículo produzido pela SEE-SP, que é fruto de trabalho (meio), exerce força sobre outro objeto oriundo do trabalho (matéria-prima). Ou seja, o Currículo paulista interfere diretamente nos planos desenvolvidos pelas escolas da rede estadual de São Paulo, determinando a organização das aulas a serem ministradas pelos professores, utilizando-se, para isso, dos Cadernos do Professor. Portanto, este meio de trabalho (o Currículo) consome sua matéria-prima (planos pedagógicos), colocando-se como objeto unívoco frente ao professor. É nestes termos que afirmamos que o Currículo paulista é “matéria-prima”

e “meio de trabalho” diametralmente dizendo. Conforme se observa na citação que segue:

“... É também necessário relembrar que os Cadernos do Professor espelharam-se, de forma objetiva, na Base Curricular, referência comum a todas as escolas da rede estadual, e deram origem à produção dos Cadernos dos Alunos... para que o tempo de trabalho em sala de aula pudesse ser melhor aproveitado... O objetivo dos Cadernos sempre será o de apoiar os professores em suas práticas de sala de aula. Podemos dizer que este objetivo está sendo alcançado, porque os professores da rede pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com bons resultados.” (CADERNO DO PROFESSOR; SEE-SP: 2009, p.05)

O texto faz parte da carta de apresentação do material didático e é assinada pela então coordenadora geral do **Projeto São Paulo Faz Escola** (atualmente a palavra projeto foi substituída por programa), Maria Inês Fini, sob a gestão do então Secretário da Educação do governo paulista, Paulo Renato Souza. No fragmento exposto constata-se o uso de modalizadores eufêmicos que suavizam o discurso, promovendo a chegada do Caderno do Professor na unidade de ensino de modo harmonioso e atenuando qualquer tipo de celeuma que por ventura pudesse ocorrer a partir disso.

Por intermédio de concepções como “apoio à prática docente” por “imposição à prática docente” somada à falsa impressão de autonomia para a tomada de decisões por parte dos mesmos no planejamento de suas aulas: “os professores da rede pública do Estado de São Paulo fizeram dos Cadernos um instrumento pedagógico com bons resultados”. Ao se afirmar que os Cadernos são instrumentos (meios) de práticas pedagógicas em sala de aula e que os professores fizeram deste material um aliado de suas atividades, porque o incorporaram como algo intrínseco.

Portanto, como uma conquista da classe de professores, atenua-se o seu real significado no cotidiano escolar, pois eles

(Cadernos do Professor) são mais do que um instrumento, são representações claras do Currículo paulista e, portanto, definem as ações, isto é, as práticas educativas, em todas as salas de aula das escolas da rede pública estadual: “os Cadernos do Professor espelharam-se, de forma objetiva, na Base Curricular, referência comum a todas as escolas da rede estadual”.

Devemos também observar com retidão a expressão “bons resultados” no contexto em que foi aplicada, uma vez que o termo é reiteradamente utilizado nos documentos que servem de ramificações do Currículo.

“A população escolar, tanto os professores quanto os alunos e pais, esperam bons resultados. O sistema espera bons resultados. A escola deve esperar bons resultados. Esses resultados são substantivos e se resumem em uma só expressão: a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos para que possam enfrentar a vida, o mercado de trabalho, o vestibular etc. Ou acreditamos nisso ou precisamos rever a função da escolarização de crianças e jovens na sociedade”. (CADERNO DO GESTOR; SEE-SP: 2009, p.17)

Uma educação baseada em “metas” não é algo que fuja ao propósito da sociedade. De fato, na educação deve haver preocupações nesse sentido. A educação, segundo o pensamento aristotélico “ninguém contestará, pois, que a educação dos jovens deve ser um dos principais objetos de cuidado por parte do legislador; porque todos os Estados que a desprezaram prejudicaram-se grandemente por isso... é evidente, pois, que ao legislador cabe ocupar-se da educação, e que ela deve ser comum” (ARISTÓTELES: 2011, p.181).

Aristóteles nos alerta para os prejuízos que acometem uma sociedade, se esta tratar com descaso a educação de sua população. Para que esta seja qualitativa, deve-se compreendê-la como algo pertencente a todos. Com isso, ao seguir uma base nacional como forma de construção do currículo da educação

básica, os governos devem buscar a meta qualitativa que pressupõe a formação de seus cidadãos. Quanto a isso, não há objeções. Mas, o que deve ser analisado com cautela e interesse é o sentido que atribuímos ao termo “educação de qualidade”, principalmente quando esse está servindo a propósitos abrangentes, como uma educação comum à população.

O Currículo paulista se propõe, declaradamente, à consolidação de uma educação de base comum. Se nos pautarmos única e exclusivamente na ideia de que uma educação comum corresponde a uma educação digna para todos, veremos sempre com bons olhos esta questão. Ocorre que este princípio de “igualdade” requer a devida atenção sobre sua real aplicação na vida social, pois

“Se é verdade, como muitos imaginam, que a liberdade e a igualdade constituem essencialmente a democracia, elas, no entanto, só podem aí encontrar-se em toda a sua pureza, enquanto gozarem os cidadãos da mais perfeita igualdade” (ARISTÓTELES: 2011, p.211).

Aristóteles nos incita a pensar sobre o conceito de igualdade como algo a ser buscado na relação humana; assim, a democracia de fato se fará presente. Portanto, uma educação (escolar) democrática é antes uma educação que permite a “perfeita igualdade” entre as pessoas que dela se vale. Porém, uma ressalva deve ser feita neste ponto. A igualdade não corresponde à homogeneização das relações humanas. A verdadeira igualdade é aquela que assume a existência das diferenças entre as pessoas e busca o respeito por elas.

“[...] A primeira fase da revolução anticapitalista é conhecida por Marx como socialismo, e não é uma fase que envolva completa igualdade. Na verdade, Marx vê a noção de ‘direitos iguais’ herdada da época burguesa, como um tipo de reflexo espiritual da troca de mercadoria abstratamente iguais. Isto não quer dizer que para ele o conceito seja desprovido de valor, mas que ele reprime inevitavelmente a particularidade de homens e

mulheres, os diversos talentos próprios de cada um. Ele atua assim entre outras coisas como uma forma de mistificação, ocultando o verdadeiro conteúdo das desigualdades sociais atrás de uma mera forma legal. No fim, ao próprio Marx interessa mais a diferença que a igualdade [...] O socialismo, portanto, não propõe nenhum nivelamento absoluto dos indivíduos, mas envolve um respeito por suas diferenças específicas, e permite pela primeira vez que tais diferenças se realizem. É desta maneira que Marx resolve o paradoxo do individual e do universal: para ele, o último termo significa não algum estado do ser supraindividual, mas simplesmente o imperativo de que cada um deva estar incluído no processo de desenvolver livremente suas identidades pessoais”. (EAGLETON: 1999, pp.49 -50)

Desta forma, o que a teoria de Marx quer nos apontar é que a verdadeira igualdade somente pode existir em uma sociedade democrática à qual as diferenças são vistas não como elemento propulsor de desigualdades, mas de diversidades que contribuem a esse mesmo ideal democrático. Em outras palavras: somente existirá uma educação comum, quando as diferenças forem aceitas com naturalidade, e não substituídas por uma política pública voltada à formação de um currículo que negue a existência de tais distinções, posto que a homogeneização das práticas educativas é um forte indício disso. Assim, a ideia de igualdade (comum) que permeia o discurso da SEE-SP é antes uma reprodução do projeto burguês o qual Marx se refere, segundo Terry Eagleton.

No que tange a “práxis educativa”, o conceito de educação que rege a SEE-SP também nega o princípio de diversidade como fim da igualdade conforme o pensamento marxista. Isso porque ao planejar a aula dos professores da rede em seus respectivos Cadernos (material do professor), a Secretaria de Educação determina como deve ser a práxis docente em todas as unidades de ensino sob sua jurisdição. A situação a seguir foi extraída do Caderno de Língua Portuguesa – volume 3 da 3ª série do ensino médio.

“Escreva na lousa: *Para você, o que é trabalho?*”

Discuta o tema com a classe. Observe, na discussão, o ponto de vista dominante e qual é a relação que ele mantém com o tema da redação a ser estudado em seguida. Anote alguns comentários pertinentes para uso posterior, no desenvolvimento da Situação de Aprendizagem [...] Analise, com os alunos, os textos da proposta de redação a seguir. Apresente um texto, por vez, promovendo breve discussão”. (CADERNO DO PROFESSOR: 2009, pp.10-11)

Esta é uma orientação ao professor de como ele deve proceder durante o processo de construção da aula. Ou seja, sua “sequência didática” é prescrita pela equipe responsável pela elaboração do material sob a responsabilidade da SEE-SP, a qual, por sua vez, tem o propósito de fortalecer o Currículo paulista. O valor prescritivo torna-se evidente devido ao uso reiterado do modo verbal “imperativo” (cujo valor semântico hierárquico é o de *ordenar*) para a apresentação da atividade e de como pô-la em prática por parte do docente.

Isso implica dizer, o Caderno do Professor é essencialmente um texto pertencente à esfera do gênero instrucional de caráter injuntivo. Em outras palavras: o Caderno do Professor é essencialmente um *manual* de instruções. Logo, é expositivo e, por conseguinte, sem o pressuposto do diálogo com seu leitor; ou seja, com princípios unilaterais.

Certamente, o uso do vocativo “para você, professor!” em algumas passagens do texto seja visto como uma marca linguística desse efeito dialógico envolvendo equipe técnica pedagógica e equipe docente. Mas, o que entendemos por diálogo neste contexto não é outra atividade senão o direito do professor em desenvolver as situações de aprendizagem segundo características próprias de sua classe/série. Quando se restringe isso, prejudica-se de modo constante a práxis educativa.

Este conceito, aliás, não pode ser visto de modo isolado. A práxis educativa, conforme a concebemos, envolve a ação do professor e a do aluno. Com efeito, cabe ao professor as propostas de aplicação e desenvolvimento desta. Todavia, a participação do aluno neste processo também é trabalho e, portanto, suas iniciativas ou a passividade têm para o professor igual valor de sentido, porque ambas interferem no planejamento das aulas.

O foco da práxis educativa é sempre o trabalho, ou seja, a transformação da natureza e, reciprocamente, a transformação dos homens envolvidos no processo de trabalho, que nestes termos implica a relação entre o professor e os alunos, cujo escopo de suas atividades é intelectual.

Assim, o trabalho docente e o trabalho discente devem ser mediatizados pela realidade que os envolvem e o conteúdo ministrado cabe ao professor selecionar; não de maneira unilateral, mas após “ouvir” as necessidades dos alunos que formam o corpo discente de uma determinada classe/série. Segundo Paulo Freire:

“Por isto é que não podemos, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre... O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE: 1975, p. 101).

Não percebemos na sequência didática referente à situação 1 de aprendizagem, a qual foi citada anteriormente, questões que problematizassem o tema “trabalho” sob o ângulo da contradição. Pelo contrário, todas as formulações feitas convergem à visão

exposta nos textos a serem lidos; dentre eles um fragmento do **O Capital** – de Marx – cujo tema (capítulo) é o “Processo de trabalho e processo de produção de mais-valia”.

De fato, um dos capítulos de maior força na obra e que levaria os estudantes a reflexões profundas a fim de promover o pensamento dialético conforme Marx o concebe. No entanto, a sequência didática exposta apenas visa à produção textual conforme uma proposta de Vestibular. Isto é: a essência de seu ensino é propedêutico. Obviamente, alguns professores podem ter negado tal limitação e promovido em suas aulas um entendimento deste importante tema conforme os preceitos marxistas. Elevando a dialética e permitindo que o contraditório surgisse em sala. Contudo, não puderam fazê-lo sem que houvesse a devida análise de seus superiores, pelo menos, em tese. O Caderno do Gestor nos traz a seguinte redação de questionário, cujo intuito é promover tal análise do trabalho docente:

“Exemplo de questões que devem orientar a prática do gestor:

... c) Houve resistências para fazer o replanejamento? Você teve que fazer alguma intervenção? Qual foi?

... e) Foram reformulados os planos por disciplina/série, tomando por base as Propostas Curriculares e os Cadernos do Professor das disciplinas?

É importante que o gestor dê um retorno aos professores sobre o trabalho realizado, inclusive nos casos de não terem atendido o que foi proposto para que possam refazer a solicitação”.
(CADERNO DO GESTOR: 2009, p.19)

A passagem acima é bastante pertinente, pois, o Estado tem consciência de que a imposição de uma “práxis educativa” e de uma “práxis educacional” é antes uma invasão cultural à escola, segundo o entendimento freireano da questão. Com efeito, não estamos diante de uma relação dialógica que permitirá uma

relação dialética, mas sim, de um silenciamento daquele que contesta os preceitos que regem o currículo paulista.

Outro ponto nevrálgico do debate que ora apresentamos corresponde à pedagogia do “aprender a aprender” ou “de escola aprendente” (conceito definido pela SEE-SP como a existência de um corpo docente que promove o intercâmbio de práticas pedagógicas e a constante reflexão sobre elas). Esses verdadeiros slogans que compõem o arquétipo educacional contemporâneo também se constitui no Currículo paulista. A ideia que subjaz em ambos é a de sujeito autônomo frente às situações de aprendizagem que lhe são conferidas e, com isso, uma espécie de pragmatismo se instala, socialmente, como meio de construção do conhecimento.

“Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la. Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. (DUARTE: 2008, p.08)

Segundo Newton Duarte, a pedagogia do “aprender a aprender”, cuja base conceitual em muito se aproxima dos preceitos neoliberais, é uma forma de compreender a educação escolar distante de um contato tenaz com a história do saber humano o qual se constituiu coletivamente. Assim, o individualismo (prática burguesa) suplanta a coletividade e aparta

os homens de um conhecimento realmente válido: o saber compartilhado e sabedor de sua origem; o saber não pragmático. De maneira bastante explícita, Newton Duarte advoga por uma Pedagogia histórico-crítica, o que equivale a dizer que o conhecimento humano advém de uma tradição (história) a qual deve ser apresentada às pessoas como base fundamental de sua educação.

Com isso, os conteúdos das disciplinas/matérias escolares seriam bons exemplos desse conhecimento a ser disponibilizado pela escola aos seus alunos por intermédio da figura do professor, não como doutrinador do espírito, mas como um mediador que provocará, o tempo todo, as atividades cognitivas dos estudantes. Esta seria a autonomia pleiteada por essa concepção teórica.

No que diz respeito à SEE-SP, a autonomia do estudante somente poderá ser atingida se a escola possibilitar ao indivíduo maior acessibilidade ao espaço escolar, o que asseguraria a ele sua cidadania.

“Ganha também importância a ampliação e a significação do tempo de permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável, especialmente quando se assiste aos fenômenos da precocidade da adolescência e do acesso cada vez mais tardio ao mercado... Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o ‘ofício de aluno’, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional”. (SEE-SP: 2008, p.11)

Eis neste trecho o germe do programa de educação de tempo integral do governo paulista. Ao ser ampliado o tempo de permanência do estudante na escola, somado à “significação” deste espaço – e aqui vale questionar o que vem a ser essa *significação* conforme o entendimento da Secretaria competente – a SEE-SP nos expõe, claramente, as virtudes de uma educação de

qualidade, segundo sua visão. Para ela, a escola deve promover uma educação voltada para o entendimento de demandas que advêm do mercado de trabalho, sendo esta a *significação* do espaço: “nesse mundo, que expõe o jovem às práticas da vida adulta e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção no mundo profissional, ser estudante é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e, concomitantemente, respeitar as diferenças e as regras de convivência” (SEE-SP: 2008, p.11).

Assim, a SEE-SP acredita estar combatendo a falta de autonomia de seus estudantes que cada vez mais são marcados pela precocidade de suas relações nos mais diversos âmbitos (SEE-SP: 2008). No entanto, devemos ser críticos quanto ao sentido que se atribui ao termo “liberdade”, posto que este demonstra amplitude de sentidos. De acordo com Aristóteles, por exemplo:

“... não é difícil perceber que, entre as coisas úteis, é preciso que se esteja a par principalmente daquelas que são de incontestável necessidade, e é igualmente óbvio que nem todas devem ser ensinadas, pois muitas há de uso liberal, outras que não convêm a homens livres. Devem-se, pois, ministrar aos jovens apenas os conhecimentos úteis que lhes impunham um gênero de vida sórdida e mecânica? Ora, deve-se considerar como mecânica toda a arte, toda a ciência que impossibilita para os exercícios e para a prática da virtude o corpo dos homens livres, ou a sua alma, ou a sua inteligência. Eis por que nós chamamos mecânicas todas as artes que alteram as inclinações naturais do corpo, e todos os trabalhos que são mercenários; porque não deixam ao pensamento nem liberdade, nem dignidade”. (ARISTÓTELES: 2011, p.182)

Podemos notar que para Aristóteles a liberdade é incompatível com a

“reificação” do homem, tal qual Marx em vários de seus textos destaca. Nos dizeres aristotélicos essa “reificação” corresponde à “mecanização” das aptidões naturais dos indivíduos adaptando-os às necessidades sociais orientadas por uma ideologia tida como dominante.

Quando a SEE-SP afirma, reiteradamente, que compete à escola a inserção do estudante no mercado de trabalho, isso corresponderia em linguagem aristotélica ao “trabalho mercenário”, ou, em linguagem marxista, “trabalho alienado”. Mas não ao atendimento das necessidades pessoais das pessoas. Por conseguinte, a “práxis educativa” e a “práxis educacional” veem-se esvaziadas de sentido no cotidiano escolar, pois estão a serviço desta pedagogia tecnicista e, concomitantemente, são ideologicamente forjadas continuamente por essa mesma lógica de preceitos neoliberais, apenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A presente pesquisa, conforme mencionamos em sua introdução, tem como intuito responder à seguinte questão-problema: “qual é o conceito de práxis que rege o Currículo das escolas públicas estaduais de São Paulo?”. E, a partir disso, expor seus impactos (ou alguns deles) à educação pública estadual.

Para tanto, buscamos entender alguns pontos relevantes acerca dessa temática, tais como: a história do Currículo paulista, o conceito de “práxis” e o conceito de “dialética”; os quais nos levaram à discussão pertinente das interfaces que a “metafísica”

faz com ambos. O segundo ponto que necessitava de um entendimento de nossa parte, diz respeito à concepção de “homem” e de “cultura”. Assim, buscamos compreendê-los, não de forma dicotômica, mas sim, numa visão essencialmente dialética.

Com isso, entendemos que a “cultura” envolve-se diretamente à palavra e, por conseguinte, deve ser compreendida como uma construção humana capaz de ultrapassar a linha do tempo. Isto é: a cultura é um dos aspectos, senão o elementar aspecto, da história dos homens. Uma vez que a história é oriunda das práticas sociais e propagadora de conhecimento, posto que é linguagem.

A importância desses dois primeiros momentos de nossa pesquisa e que estão apresentados sob a forma de dois capítulos (1 e 2, respectivamente), deve-se à relação tênue que eles têm com a própria concepção de currículo. Não há como negar que este documento é uma construção humana que pressupõe uma ação sobre a realidade, guardadas as devidas proporções. Isso porque o currículo faz parte de uma totalidade que atende pelo nome de “educação escolar”. Todavia, esta educação faz parte de outra totalidade, a qual atende pelo nome de sociedade. Com isso, ela (a educação, de um modo geral) tem relações diretas com a realidade em si, posto que é “produto” humano e, igualmente, seu patrimônio, uma vez que é um ponto relevante ao processo cultural. Isto é, como elemento capaz de agir sobre o espírito humano modificando-o constantemente. Assim, a pesquisa, de um modo específico, levou-nos a compreender a educação escolar como um meio autorizado, por ser uma criação humana para este fim, de manutenção das identidades e interesses culturais.

Assim, chegamos à discussão sobre “cultura” na concepção do Currículo paulista (capítulo II) e percebemos que, por mais que o discurso propagado pelo SEE-SP fosse o de que a cultura seria vista por seu currículo como algo plural e pertencente ao universo

escolar como um reflexo das diversas classes sociais que na escola estão e que a partir disso o patrimônio cultural local e global gravitaria entre os estudantes e professores, o que se revelou ao final das análises é que a assunção da cultura tecnicista de preceitos tecnológicos cuja preocupação elementar é formar trabalhadores para atendê-la.

A adaptação é a palavra de ordem do Currículo paulista, pois este divide suas intenções pedagógicas pelo viés das “habilidades” e das “competências” a serem desenvolvidas nos estudantes não como forma de superação de uma realidade que fora problematizada dialeticamente, mas pelo treinamento do intelecto dos estudantes para aprender a conviver harmoniosamente com a realidade que se apresenta. Ou seja, a educação paulista, por mais bem intencionada que possa estar, tende a formar homens resignados.

Igualmente, o Currículo paulista age sobre a escola e o corpo docente, interferindo em sua atividade profissional. O Caderno do Gestor e o Caderno do Professor têm como matriz as ideias defendidas pela Secretaria Estadual de Educação e, de acordo com que expusemos ao longo de nossa dissertação, convergem para uma práxis burocratizada ou, em termos marxistas, uma atividade alienada.

Neste sentido, pudemos conjecturar que a práxis que orientava nosso objeto de estudo era antes uma práxis indissociável do campo do trabalho; não apenas por estarmos diante da prática docente e da prática do setor administrativo-pedagógico da escola pública estadual, mas, principalmente, porque é por intermédio do trabalho que o homem estabelece relações com o mundo que o cerca. Assim, a atividade docente, o seu trabalho, é um elemento de caráter ontológico e, por conseguinte, axiológico que constitui a essência do próprio homem da educação.

Em outras palavras: o professor não é um ser apartado do homem, do cidadão que tem na educação sua fonte de sustento. A escolha da profissão é uma escolha do homem que se move por meio da prática educativa (escolar). Portanto, quando o trabalho ao invés de garantir-lhe voz, impõe-lhe a política do silêncio, seus valores (aspecto axiológico) e sua própria essência de homem (aspecto ontológico) é a violência que vence.

Obviamente que está análise não representa o sentimento de todos os professores da rede estadual de ensino, pois para alguns talvez a política pública educacional instaurada pela Secretaria de Educação desde 2008 seja a panaceia da educação paulista. A inserção de materiais em formato de apostilas para os estudantes, compêndios de livros com obras a serem trabalhadas com os alunos, mochilas com cadernos, lápis, canetas e borrachas, somados a livros-texto para professores (elemento afim para os gestores) é um grande avanço na política da “qualidade total” nas unidades de ensino.

Isso porque, se é fato que alguns professores foram reificados por este modelo educacional, também se pode afirmar que, diametralmente temos a tentativa de neutralizar práticas pedagógicas inconsistentes em aula, uma vez que alguns docentes mal elaboram suas atividades junto ao corpo discente, o que pode ser explicado por uma formação deficitária ou porque estão ministrando aulas em disciplinas as quais têm pouco domínio, sejam correlatas à sua formação ou não. Obviamente que um professor sem a devida formação, mesmo com um material em mãos pouco fará de produtivo em termos qualitativos, porém, não podemos deixar de considerar a possibilidade de avanços, mesmo que morais, na iniciativa da Secretaria Estadual de Educação.

Com efeito, isso é digno e louvável, porque busca garantir uma educação em que existam aulas durante o tempo de permanência dos alunos em sala. No entanto, falta o elementar

apelo dessa ação: a oportunidade das escolas construírem com todo o direito que têm suas práticas pedagógicas. E para isso, autonomia é imprescindível. Extirpar das escolas públicas aquilo que lhes é inerente: a diversidade de pensamentos, pois as unidades de ensino público – de modo específico à nossa dissertação, a estadual – são marcadas pela pluralidade de culturas. Seja ela dos discentes ou dos docentes.

Em nossa análise, pudemos cotejar pontos relevantes que nos levaram a perceber contradições no discurso da SEE-SP em seu Currículo, bem como em suas ramificações: Caderno do Professor e Caderno do Gestor, os quais formam verdadeiros paradoxos. A título de exemplo podemos mencionar o fato de que a SEE-SP sistematicamente faz uso do vocábulo “autonomia” em seu texto, porém, é impositiva quanto à utilização dos materiais disponibilizados nas escolas e, principalmente, do respeito à sequência didática programada por ela. Para garantir que seu planejamento está sendo devidamente seguido, a SEE-SP atribui aos gestores das unidades de ensino o direito e o poder de fiscalizar o trabalho docente. Isto é, a sua práxis educativa.

A partir desta observação chegamos a outro ponto relevante de nossa pesquisa: o planejamento (anual ou plano de aula) é o *télos* do professor e ao destituirmos o docente desse direito, neutralizamos o seu trabalho, posto que o planejamento é, antes, a “matéria-prima” das aulas e, de acordo com que apresentamos, Marx define a matéria-prima como algo semifabricado, ou seja, como trabalho. Ao negar ao professor o direito de trabalhar sua aula desde o princípio, a SEE-SP, rompe com a concepção de trabalho que Marx defende: o homem ao transformar a natureza, transforma também a si mesmo.

Com certeza, há sempre a possibilidade de resistência dos docentes e inclusive da equipe gestora frente a tal problemática. Porém, o aparelho ideológico com fins burocráticos e dominadores

promove ações com o intuito de combater possíveis investidas contrárias ao sistema de ensino instalado na rede estadual de ensino. Dentre eles podemos mencionar as aulas constantemente observadas por coordenadores, a aplicação de questionários em reuniões pedagógicas, cujo objetivo é observar a inclinação política-ideológica do professorado e reprimi-la, caso esta não venha ao encontro do esperado pela SEE-SP, por fim, a política pecuniária de bonificação à atividade docente, em que percebe-se a visão mercadológica de “meritocracia”. Para mensurar o direito ao benefício, além da assiduidade do professor, o desempenho dos alunos e sua frequência escolar, a SEE-SP também traz como critério a opinião do diretor acerca do trabalho docente. Com isso, as possíveis ações de resistência do professor frente à política pública educacional paulista, pode ser bastante comprometida, pois, poderá sofrer enfraquecimento no interior das unidades de ensino. O que significaria dizer que o modelo educacional se manteria vigente.

Esta consequência apenas põe em evidência a visão de “proletarização” do trabalhador, tal qual Marx nos anuncia em **O Capital**. Com a política de bônus, em que o professorado transforma-se em mercadoria para a Secretaria da Educação de São Paulo, o governo paulista atinge seu objetivo de homogeneização das práticas pedagógicas e em muitos casos em que a resignação vence a resistência, introduz sua ideologia sobre o “*meio* de produção” nas escolas; ou seja: passa a direcionar as aulas.

Diante de tal quadro, o objetivo de uma educação afinada com os ideais capitalistas pouco sofre. A formação de um homem a serviço desse modelo econômico e, por conseguinte, à sua manutenção e hegemonia é a meta das escolas estaduais de São Paulo. Incentivar o trabalho, a profissão é algo comum às escolas em um modo geral, todavia, o princípio de trabalho é substituído hierarquicamente pela expressão “mercado de trabalho”. Com isso,

percebemos que o ideal de educação preconizado pela SEE-SP não visa à emancipação intelectual do homem, muito embora em seu texto dê a entender que este também seja seu objetivo quanto cita a autonomia do indivíduo. Mas essa autonomia deve resultar na inserção líquida e certa do estudante após finalizar a Educação Básica no mercado de trabalho e a serviço do capital, “mantenedor” do presente mercado. Esta é uma certeza que determina a práxis educacional e a práxis educativa nas escolas paulistas e, conseqüentemente, o arquétipo de homem, de cidadão almejado por uma das economias mais importantes do Brasil.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985; pp.17-70.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Didática e mediação pedagógica: da universidade à escola básica. In: GRANVILLE, Maria Antonia. **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011; pp.191-218.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. BENJAMIN, Walter. In: **Escritos sobre mito e linguagem**. 2. ed. Tradução Susana Kampff Lages, Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2013; pp.49-73.

BERMUDO, José Manuel. **El concepto de práxis en el jovem Marx**. Barcelona: Ediciones 62, 1975.

BERNSTEIN, Richard J. **Praxis y acción: enfoques contemporáneos de la actividad humana**. Tradução Gabriel Bello Reguera. Madri: Alianza Editorial, 1979.

BORBA, Francisco da Silva. A comunicação humana. In: BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. São Paulo: Nacional, 1986; pp. 09-27.

BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992; pp. 11-63.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. LDB: **Diretrizes e bases da educação nacional**: lei 9.394, de 1996. Brasília: 2001; 2ª ed.

CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, LIMA, Sueli Guadalupe de. São Paulo faz escola? contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papirus, 2011 ; pp.219-246.

CASSIN, Barbara. **Vocabulaire européen des philosophies**. Paris : Seuil : Le Robert, 2004.

CONILL, Jesús. La crisis marxista de la metafísica. In: CONILL, Jesús; **El crepúsculo de la metafísica**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1988; pp. 92-114.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castelo Branco. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. **Marx e a liberdade**. Tradução Marcos B. de Oliveira. São Paulo: UNESP, 1999.

ECO, Umberto. O mito do superman. In: ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008; pp.239-279.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1975.

JEFFREY, Debora Cristina. O monitoramento da educação básica na esfera estadual: o caso paulista. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papirus, 2011; pp.63-76.

GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 1995.

HERSKOVITS, Melville J. **Antropologia cultural**: o homem e suas obras. Tradução Maria José Carvalho, Hélio Bichels. São Paulo: Mestre Jou, 1973. (tomo II).

HOBBSAWM, Eric V. **A era do capital – 1848 – 1875**. Tradução Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JAKOBSON, Roman. À procura da essência da linguagem. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein, José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1990; 98-117.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros Passos).

_____. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Jorge dos Santos. “A preleção (1929) de ‘que é metafísica?’” de Martin Heidegger; In: SABERES: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, Natal – RN, v. 1, n.1, dez. 2008; Disponível em: < <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>>. Acesso: 14 out.2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Clássicos).

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSER, Paul K; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento – uma introdução temática**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2009.

NUNES, Paula de Souza. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola**. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

PALTI, Elias José. **Verdades y saberes del marxismo – reacciones de una tradición política ante su “crisis”**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

PLATÃO. **Vida e obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

REGALO, Carlos Alberto. **Educação, escola e sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da reforma neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares**. 2013. 209 f. Tese (Doutorado

em Filosofia e História da Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ROSEN, Michael. “Benjamin, Adorno e o caso da aura”. In: RUSH, Fred (Org.). **Teoria Crítica**. Tradução Beatriz Katinsky, Regina Andrés Rebollo. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Caderno do professor: língua portuguesa - 3ª série do Ensino Médio. **Proposta curricular do estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. Caderno do professor: língua portuguesa - 2ª série do Ensino Médio. **Proposta curricular do estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do gestor**. São Paulo: SEE, 2009. v. 3.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série**. São Paulo: SEE, 2009. v. 3.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. “Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: UNESP, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Wittgenstein**. Tradução J. C. Bruni, São Paulo: Nova Cultural, 2001. (*Coleção Os Pensadores*).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **As ideias estéticas de Marx**. 3. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.