

FORMAÇÃO HUMANA: CURRÍCULO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Adreana Dulcina Platt¹
UNICAMP-SP / UEL-PR

¹ Doutora em Educação/UNICAMP/SP.
Professora Adjunta do Departamento de Educação da UEL/PR.
adplatt@uel.br.

Resumo

No presente artigo pretendemos debater a análise crítico-reflexiva das premissas que sustentam a práxis da formação humana perpassando transversalmente os conceitos de desenvolvimento humano e o currículo. Entendemos o currículo de formação humana a partir da *filosofia da práxis*. Coadunando com nossas perspectivas epistemológicas, concordamos com a leitura de Semeraro (2001b), quando aponta que Gramsci melhor desvela o processo de elaboração da filosofia da práxis a partir de *novas relações sociais*; ou seja, desligado das puras abstrações, o filósofo italiano observa na “unidade das tensões dualistas e as contradições ricas e complexas” (“entre teoria/prática, intelectuais/massa, organização/espontaneidade, sociedade política/sociedade civil, ocidente/oriente, norte/sul, história do mundo/história particular”), a articulação para o desenvolvimento da atividade humana plena. A partir destes pressupostos colocados aqui enquanto premissas para a sistematização de nossos estudos, nos debruçaremos sobre dois grandes objetivos: (1) compreender o processo de humanização a partir da esfera das objetivações sociais e (2) a constituição do currículo de formação humana atrelado aos diferentes modos de produção, uma vez que demanda em diferentes formações sociais.

Palavras-chave: Educação - Currículo - Formação Humana

Abstract

In the present article we intend to debate the critical-reflexive analysis of the premises that support the praxes of the formation human being to pass transversally the concepts of human development and the resume. We understand the formation resume human being from the philosophy of the praxes. Collaborated with our epistemological perspectives, we agree to the reading of Semeraro (2001b), when it points that better Gramsci uncover the process of elaboration of the philosophy of the praxes from new social relations; that is, off of the pure abstractions, the Italian philosopher observes in the “unit of the dualists tensions and the rich and complex” (“between practical/theory, intellectual

contradictions/mass, organization/spontaneities, society politics/civil society, occident/east, south north/, history of the world/particular history”), the joint for the development of the activity full human being. From these estimated placed here while premises for the systematization of our studies, we will lean over in them on two great objectives: (1) to understand the process of humanizations from the sphere of the social objectivities and (2) the constitution of the curriculum of together formation human being to the different ways of production, a time that demand in different social formations.

Key Words: Education - Curriculum - Human Formation

Introdução

Esta produção textual se norteará na continuidade das considerações que tecemos junto aos estudos desenvolvidos pelo projeto de pesquisa intitulado: “O Específico das Áreas do Currículo Escolar para o Desenvolvimento Humano”, que está em curso, sob nossa responsabilidade, no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

O projeto visa contribuir com o amplo debate sobre o currículo dando ênfase ao *objeto de estudo das diferentes áreas do conhecimento humano que compõem o currículo escolar*.

Nosso propósito será o de ressignificar os conteúdos, os objetivos e as práticas pedagógicas em atividade no cotidiano das escolas, centrados neste eixo (o pleno desenvolvimento humano). É importante assinalar, entretanto, que entendemos os próprios campos de saberes como apropriações que não são exclusivas dos espaços que fomentam estudos qualificados enquanto científicos e nem de instituições escolares, em seu sentido ampliado. Como este vem a ser o primeiro relato, ou etapa, do estudo, faz-se necessário esclarecer premissas e conceitos anteriores ao próprio debate sobre o currículo escolar em exercício no campo oficial.

A premissa de onde partimos se fundamenta na perspectiva de que os indivíduos acessam um “currículo” que visa o seu pleno desenvolvimento humano (Cf. DUARTE, 1999, 2003; SEMERARO, 2001b; GRACIANI, 1997; FRIGOTTO, 2000; entre outros). Esse desenvolvimento corresponde ao conjunto de saberes que apreendidos e reelaborados pelo sujeito, o permitem relacionar estes conhecimentos a uma materialidade que responda as suas necessidades cotidianas. Visa ainda fazê-lo acessar prontamente aos códigos da sociedade ao qual pertence, possibilitando-o agir sobre o mundo auferindo uma lógica a todo ato e a todo o momento, segundo o volume de suas condições e dos condicionantes - dos quais já possui e dos que lhe são permitidos o acesso.

Compreendemos que este conjunto de saberes se organiza segundo a racionalidade objetiva e subjetiva desenvolvidas em direto entroncamento com as

práticas historicamente localizadas, assim como o ensino destes saberes está presente na experiência cotidiana sem que seja apenas o objeto de especialistas e professores (Cf. KOSIK, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Nosso intento visará, portanto, a análise crítico-reflexiva das premissas que sustentam a práxis da formação humana perpassando transversalmente os conceitos de desenvolvimento humano e o currículo. Entendemos o currículo de formação humana a partir da *filosofia da práxis*. Coadunando com nossas perspectivas epistemológicas, concordamos com a leitura de Semeraro (2001b), quando aponta que Gramsci melhor desvela o processo de elaboração da filosofia da práxis a partir de *novas relações sociais*; ou seja, desligado das puras abstrações, o filósofo italiano observa na “unidade das tensões dualistas e as contradições ricas e complexas” (*entre teoria/prática, intelectuais/massa, organização/espontaneidade, sociedade política/sociedade civil, ocidente/oriente, norte/sul, história do mundo/história particular*” – SEMERARO, 2001b, p 102.), a articulação para o desenvolvimento da atividade humana plena.

A partir destes pressupostos colocados aqui enquanto premissas para a sistematização de nossos estudos, nos debruçaremos sobre dois grandes objetivos: (1) compreender o processo de humanização a partir da esfera das objetivações sociais e (2) a constituição do currículo de formação humana atrelado aos diferentes modos de produção

1. A Formação Humana e o “currículo” de formação humana

Muitas análises e conceitos foram construídos para objetivar o que centralmente vem a ser o ser humano. Aqui, iniciaremos o debate elencando três centrais concepções epistemológicas que classicamente sustentam o conceito de Ser Humano. São elas: a) a concepção anátomo-fisiológica – apoiado na base empírico-analítica; b) a concepção de ser humano a partir das representações e papéis sociais – significativamente estudados pela psicologia social e cujos aportes estão amparados no idealismo subjetivista ou essencialista². Acusamos

² Segundo Gramsci (*apud* SEMERARO, 2001b: 172) “a ‘explicação’ até pode servir para sermos indulgentes com o ser humano e fornecerá material para a educação; porém, nunca deve se transformar em ‘justificativas’,

também os estudos elaborados por meio da c) concepção histórico-crítica - cujos fundamentos se sustentam no materialismo histórico dialético –: o ser humano determinado a partir da práxis e situado na totalidade dos determinantes sociais.

Ao elencarmos tais concepções ao estudo, centraremos os argumentos na construção do conceito de currículo de formação humana a partir da tese materialista histórica, que ao nosso entender não desconsidera o ser humano na sua base biológica natural (anátomo-fisiológica), assim como não nega a representação dos diferentes papéis que o indivíduo desempenha no discorrer de sua prática sócio-cultural e subjetiva (cf. Marx & Engels, 1982, p. 13), mas sim, o depreende a partir das objetivações da realidade social que historicamente são determinadas pela ação humana.

O ser humano conforme o que nos esclarece Marx & Engels (*idem*, p. 8) possui, enquanto primeira determinação histórica, sua existência enquanto “organização física”. Porém, o autor observa que os homens produzam não podem considerar apenas os aspectos da reprodução da existência física pois é necessário coincidir “a produção”, com “o que produzem” e o “como produzem” (*Idem*, p. 9).

Já quanto ao campo da consciência, das representações, Marx tem a nos dizer que tais aportes estão relacionados, *a priori*, “com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, (onde a) linguagem da vida real. (..) aparecem como um efluxo direto de seu comportamento material” (*Idem, Ibidem*). Sobre este aspecto também nos alerta que “a consciência (..), nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente. (..) (*Pois estas representações*) não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (grifos nossos) (*Idem*, p. 13-14).

Assim, Marx decura a concepção materialista das demais teses por meio da premissa de que todo o processo de formação humana ocorre a partir da atividade

pois isso conduz inevitavelmente a uma das formas mais hipócritas e revoltantes de conservadorismo e imobilismo”.

produtiva pela qual seres humanos reais, historicamente objetivam sua vida. E a uma vez que o ser humano ao complexificar suas relações de produção expandiu o campo de suas necessidades a formação humana também se localizará a partir dos apanágios desencadeados pelo modo de produção que materialmente se efetua. Desta forma, *conceituamos o currículo de formação humana como aquele que corresponde ao volume de todos os elementos acumulados historicamente que possibilitam a formação dos indivíduos (no sentido coletivo e individual – “princípio da unidade e luta dos contrários”, (cf. Gadotti, 1983) com vistas ao seu pleno desenvolvimento, em resposta aos determinantes que objetivam sua existência.* Ora, o que queremos dizer com isso é que, a cada momento histórico o ser humano objetiva sua realidade através das atividades materiais que desenvolve (assim como dos utensílios/instrumentos que elabora para confeccionar/produzir outros objetos) e que, desta maneira, determina um número de capacidades que agregadas permitem a reprodução dos bens proporcionando a contínua saciedade das necessidades que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico e da complexidade resultante das relações de produção e social.

Segundo Mandel (1982) nas comunidades primitivas o principal instrumento para a perpetuação das condições de sobrevivência das famílias que dali faziam parte era o ensino das atividades objetivas, materiais, que transformava o mundo da natureza e respondiam as suas necessidades. De geração a geração este saber acumulava-se e era transmitido do adulto (ou mais experiente) à criança (ou menos experiente) desvelando e transformando o mundo da natureza e garantindo a sua própria sobrevivência, a do grupo e a perpetuação destes saberes para a posteridade. Antes de surgirem as condições para que se produzisse o excedente dos produtos e bens necessários a sobrevivência coletiva (condições que seriam oriundas das especializações dos ofícios e da descoberta de importantes técnicas como a da olaria e da tecelagem - estas últimas, aliás, devidas as mulheres), o ser humano vivia em total dependência da natureza e submetido às vicissitudes desta, por isso a miséria e a morte eram constantes, dizimando a muitos (*idem*). Caracteriza-se este período como “processo de hominização”, ou seja, período em

que o ser humano se encontrava submetido ainda as leis da natureza³ (DUARTE, 1999).

Superado este período temos o processo de “humanização”. Kosik (1995) esclarece este processo como aquele que determina a própria história, onde o ser humano não inicia as atividades repetidas vezes sem o acúmulo da tarefa anteriormente feita, mas sim, este se une ao trabalho e aos resultados obtidos pela atividade realizada através das gerações que o antecederam. Assim, quais seriam os conhecimentos relevantes para o desenvolvimento dos indivíduos possível de serem destacados já desde a etapa considerada mais primitiva de existência humana? Ora, Mandel (1982) analisa que somente com a especialização dos ofícios foi possível ao ser humano produzir os excedentes e retirar a humanidade da condição de total parasitismo em relação ao mundo da natureza. Desencadeada esta certa emancipação, os indivíduos vão afirmando seu processo ontológico e gnosiológico. Descolando o indivíduo da total submissão ao mundo da natureza para agora agir sobre ela por meio de diferentes instrumentos (hominização), a atividade objetiva que o indivíduo realiza não demandará unicamente dos instintos que compõem sua materialidade físico-química. Braverman (1977, p. 49) afirma que “o que importa quanto ao trabalho humano não é a semelhança com o trabalho de outros animais, mas as diferenças essenciais que o distinguem como diametralmente oposto”.

O trabalho vem a ser a categoria que possibilita ao indivíduo traspasar o processo de hominização para o de humanização⁴. Dentre a atividade que se executa não há apenas o dispêndio da energia, da força para a obtenção dos resultados da investida; há de se considerar o projeto *teleológico* que conduz toda atividade humana. O ser humano é a única espécie capaz de dar um sentido de finalidade a todo ato que realiza.

Braverman acrescenta que somente a espécie humana se apropria deste recurso (e ainda mais especialmente) quando “a unidade de concepção e

³ Outras características do período de hominização são as atividades unicamente de coleta e caça; por este dado os indivíduos tinham que se remover continuamente do espaço ocupado e abrir novos acampamentos uma vez que estavam submetidos aos alimentos e condições dos lugares. Quando estas condições se “esgotavam”, os indivíduos ocupavam outros espaços e assim sucessivamente.

⁴ Uma importante especialidade originada da prática objetiva seria a linguagem

execução pode ser dissolvida”, isso quer dizer que “a concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a idéia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra. A força diretora continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo” (*idem*, p. 53-55). Ou seja, a atividade pode ser complexificada ou distribuída - realizada por diferentes “mãos”, sem a perda da idéia original, ou idéia-primeira.

Podemos agora afirmar, conforme os autores supracitados, que os conteúdos relevantes para o pleno desenvolvimento humano estão justapostos ao processo da atividade objetiva material desenvolvida pelos indivíduos.

No exercício de seu agir no e sobre o mundo, transformando a natureza, o indivíduo transforma a si e ao “outro”⁵, ou seja, o indivíduo não nasce fantasiosamente preenchido do arcabouço histórico que o faz ter condições de responder a toda necessidade que surge. Ao contrário, o ser humano se destaca pela possibilidade do acúmulo das experiências objetivas que processualmente realiza e pela geração da cultura que dessas objetivações se derivam, perpetuando e especializando esse “agir no e sobre o mundo”.

Assim, nos primeiros agrupamentos humanos é possível analisarmos que o currículo de formação humana compreendia a aquisição das técnicas que responderiam às necessidades fundamentais imediatas (que segundo Malinowsky (1975) estariam vinculadas à segurança/habitação, alimentação e procriação). Mandel (1982) afirma que apenas com a apropriação das ferramentas e de técnicas mais elaboradas na agricultura e na criação de animais, permitiu aos humanos a possibilidade de aumentar a disposição de alimentos para todos os membros da comunidade e a armazenagem de suprimentos.

Conforme Duarte (2003), a própria transformação do objeto natural em instrumento para o exercício da atividade objetiva, carrega em si um número significativo de pressupostos que desembocam no depuramento da atenção formativa humana, ou seja, o ser humano precisará minimamente “conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às

⁵ *Outro*: damos o sentido aqui como aquele que se constitui a partir dos demais indivíduos da espécie a qual pertence, num contínuo “vir a ser” humano.

funções que terá o instrumento” (p. 26). O autor também analisa que isso se dá tanto nos conhecimentos adquiridos pela exploração do mundo natural (que possui sua base na investigação empírica) quanto aquelas mais elaboradas e resultantes do rigor científico. É importante destacar ainda que esse pressuposto se dá enquanto *processo histórico* “em cujo início, esse conhecimento do objeto em si está indissociavelmente ligado a sua utilidade prática para o ser humano” (*idem, ibidem*), ou seja, o instrumento é a própria “síntese da atividade social” e que reverbera em produto de uso pelos demais humanos que incorporarão tal síntese em suas atividades, assim como as sucessivas transformações pelas quais irá transitar para as possíveis (e necessárias) adequações ante os usos sociais.

Outro dado central a enunciar aqui será o *excedente* das atividades supra citadas.

Tal realidade contribuiu para que outras atividades se desenvolvessem, desde os agrupamentos mais primitivos, e que são caracterizadas como aquelas que possibilitam que “certos elementos da comunidade se libertem da necessidade de produzir sua alimentação”, como os chefes militares ou religiosos (p. 17) - o que já pressupõe uma nova forma de organização social oriunda do processo de divisão social do trabalho (cf. Mandel, *idem, ibidem*). Porém, é mister frisar: *essa nova organização demanda da complexificação dos modos de produção*. Chauí (1995) lembra que através deste excedente é que foi possível expandir o pensamento filosófico clássico (ocidental), uma vez que as grandes transformações geopolíticas daquele período produziram um novo aporte de conhecimentos agregados pelo número de expedições e alargamento dos domínios gregos, demandando, assim, em uma nova organização social e oportunizando o exercício da reflexão pelo tempo de ócio oriundo do trabalho escravo –, este é o resultado do uso das técnicas da agricultura e da criação de animais que vão sendo conhecidas a cada ocupação as cidades estrangeiras, permitindo que haja a produção do excedente a sobrevivência. Analisando este aspecto Duarte nos diz que (2003, p. 28): “(há) a produção de uma realidade

humana cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas” (grifo nosso).

1.1. O currículo de formação humana

Ao debatermos que os conhecimentos apropriados para o desenvolvimento do ser humano estão intrinsecamente atrelados aos modos de produção com as quais os indivíduos respondem as suas necessidades pessoais e coletivas, objetiva e subjetivamente, apontamos a tese da existência de um “currículo” que elencará o conteúdo e a forma objetiva destes conhecimentos validados pelas objetivações sociais e que são acumulados historicamente, necessários para o agir humano – tanto no sentido das generalidades de ser “humano” quanto nas especificidades daquilo que materialmente está disponível para o desenvolvimento em seu aspecto particular (esfera do indivíduo) quanto a totalidade da humanidade.

1.1.1. O que significa currículo de formação humana:

- a. Compreende que a espécie humana supera a fase de coleta (enquanto relação imediata com a natureza) enquanto resposta às **condições humanas primárias**: no **processo de hominização** as necessidades vitais dos seres vivos (e da espécie humana) eram a alimentação, reprodução e proteção. Tais necessidades foram mais bem especializadas, destacando o ser humano ao seu projeto de desenvolvimento (em nível de qualidade e quantidade).
- b. Duarte (1999: 64) pontua que **não será o ato do nascimento o dado que delibera sobre a humanidade dos indivíduos, mas sim os aspectos que permite superar este ato primeiro**, ou seja, a dinâmica de seu processo histórico cuja partida se dá no nascimento.
- c. **A condição humana depreende outros quesitos além dos vitais**. Nosso desenvolvimento humano (**processo de humanização**) se dá a partir do aprimoramento (especialidade) da racionalidade, memória e culturalidade que

se decuram das atividades sensíveis e sobre o mundo da natureza que se explora e transforma.

- d. **Compreende que seja respeitada a caminhada de desenvolvimento** que os indivíduos necessitam para, assim, o que era uma possibilidade seja uma realidade (em quantidade e qualidade). Seria o elemento que requer a compreensão do Outro e de Si sobre o movimento por onde os indivíduos manifestam o instante do desenvolvimento humano em que encontram
- e. **Não divide o processo de desenvolvimento em etapas ou fragmentos**, mas investe nesta formação enquanto processos contínuos, cumulativos.
- f. **Não dá ênfase a uma fase do indivíduo**, outrossim, investiga as determinações que desenvolvem os indivíduos. Propõe-se a construir a caminhada da autonomia dos indivíduos.

1.1.2. Quais os aspectos centrais que devem constar num currículo para o pleno desenvolvimento humano?

É necessário conceituar a complexidade por qual se dá o desenvolvimento humano.

Se temos por premissa (princípio) entender o desenvolvimento humano como processo cumulativo, contínuo, como podemos fracioná-lo por etapas, faixas etárias, julgando que através delas podemos melhor tratar as especificidades de cada período? Na verdade, qual seria o melhor tratamento para a questão?

Lukács na obra “Introdução a uma Estética Marxista”, dissertando sobre o objeto “arte” enquanto produto histórico, produto da materialidade humana, lembra que ao considerarmos “o processo histórico – *portanto, humano* – do ponto de vista do materialismo dialético (..): (..), a relação recíproca real de suas partes, o fato de que o desenvolvimento (*humano*) jamais começa do início, mas elabora sempre os resultados de etapas precedentes, tendo em vista as necessidades atuais, assimilando-os (..)” (grifos nossos), nos permite entender que o substrato (ou os períodos que designamos para a intervenção) não nega aquilo que compõe o conteúdos de desenvolvimento da humanidade – ou a sua “propriedade

duradoura” –, uma vez que agrega a “complexidade e a desigualdade deste desenvolvimento” (1978, p.287).

Enquanto processo histórico, cada ciclo humano pode ser revisto em sua composição histórica e transitar num *continuum* ir e vir (cf. Lukács). Lukács fundamenta-se em Marx para nos chama a atenção que a referência de *ir e vir* em nosso tempo de formação não se situa unicamente ao reporte, por exemplo, a infância, mas “que ao contrário, toda época pode ser revivida como um igual momento do passado que não mais retorna”.

Diante do exposto até aqui, podemos auferir algumas importantes significações que demandariam no reconhecimento de um currículo que não só se caracterizasse pelo acúmulo do conhecimento historicamente produzido e que especializa-se continuamente na contemporaneidade (o que se chamaria de “código da modernidade”, cf. Oliveira, 2000) respondendo a demandas imediatas e que não são compreendidas pelos indivíduos que as elaboram em sua totalidade. Pensamos agora na produção do conhecimento que se dirige ao pleno desenvolvimento humano e analisamos por onde perpassa sua relevância:

- **Valorização dos saberes cotidianos que denunciam o produto da culturalidade humana**⁶
- **Os problemas objetivos do ser humano e da sociedade** (“a educação requer uma perspectiva sobre o conhecimento que é essencialmente diferente do conhecimento próprio da educação especializada” – GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ, A. I.. *Compreender e transformar o ensino*, 1998).
- **Concepção *omnilateral* do desenvolvimento humano:** A formação humana é um fenômeno social, portanto educacional e produto/produtor de várias determinações sociais (GADOTTI, 1983). Isso significa dizer que a educação é **total** e não especializada segundo os aspectos que Aristóteles compreendia enquanto individuais e pré-existentes de desenvolvimento, ou seja, os

⁶ **Culturalidade humana** será aqui entendida enquanto “conjunto de significados e condutas partilhadas por diferentes grupos de pessoas, em consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo material”- *O que significa construir uma proposta curricular tendo os processos culturais como eixo?* II Congresso político-pedagógico da rede municipal de ensino/escola plural – Belo Horizonte/MG, 2002.)

anátomo-fisiológicos; motores; cognitivos; ético-morais; sócio-culturais e os relacionados à prática sensível (cf. Vaz, 1991).

Considerações finais

Por meio do estudo sobre a formação humana foi possível levantar considerações pertinentes quanto a questão curricular. A primeira temática exposta na pesquisa vem a ser o próprio sentido de currículo que se define a partir do pleno desenvolvimento humano oportunizado por meio da *práxis*. Pelo levantamento teórico analisado criticamente concluímos nesta primeira parte da pesquisa que é preciso entender um “currículo para o desenvolvimento humano” como aquele que possui o acúmulo histórico da atividade humana (“ao longo do tempo”) e a “inediticidade” da *práxis* humana na sua atualidade (“real imediato”). Outra questão levantada ao debate pelo estudo diz respeito a situação processual e cumulativa do desenvolvimento humano, ou seja, tal dado oportuniza a alternância aos métodos de intervenção e a verificação (e significação) dos conhecimentos relevantes para a formação dos indivíduos.

É necessário também que seja apontado a intenção do estudo frente a ressignificação da prática pedagógica e dos conhecimentos elaborados e reelaborados na escola, uma vez que a ponte do investimento educacional será o pleno desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAVERMAN, Harry. (1980). **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

CHAUI, Marilena. (1995). **Convite a Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Ática.

DUARTE, Newton. (1999). **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação social do indivíduo**. 2.ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (2003). **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos da educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2000). **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4 ed. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir (1983). **Concepção Dialética de Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). “O Currículo: os conteúdos do ensino ou análise prática?”. In: GIMENO SACRISTÁN, J & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre, RS: ArtMed.

GIMENO SACRISTÁN, J. & GOMEZ PÉREZ, A. I., (1998). **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

GRACIANI, Maria Stela S. (1997). **Pedagogia Social da Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**.

II CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ESCOLA PLURAL. (2002). Belo Horizonte, MG: Secretaria Municipal de Educação.

KOSIK, Karel (1995). **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LUKÁCS, Geörg. (1978). **Introdução a uma Estética Marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. (1982). “Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista”. In: BARATA-MOURA, J., CHITAS, E., MELO F., PINA, A. **Marx & Engels: obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa, Portugal: “Avante!”: Moscovo, URSS: Progresso.

MALINOWSKI, B., (1975). **Uma Teoria Científica da Cultura**. 3 ed., Rio de Janeiro: Zahar.

MANDEL, Ernest. (1982). **Introdução ao Marxismo**. 4 ed. Porto Alegre, RS: Movimento.

SEMERARO, Geovanni. (2001). **Gramsci e a Sociedade Civil: cultura e educação para a democracia**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

OLIVEIRA, Dalila, A. de. (2000). **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes.

VAZ, Henrique C. de L. (1991). **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Loyola.