

## PARA ALÉM DAS CATEGORIAS PÓS-MODERNAS DE COMPREENSÃO DO CURRÍCULO: ENSAIO PARA UMA CRÍTICA

Carolina Nozella Gama<sup>1</sup>

### RESUMO

Ensaio crítico sobre a problemática educação e currículo. Partindo da crítica em Marx e das categorias constitutivas de toda proposição curricular – concepção de homem e de sociedade, a análise demonstrou que as compreensões pós-modernas de currículo não explicitam como se materializa o projeto histórico que defendem, embora reportam-se à necessidade da formação de sujeitos ativos e autônomos. Partindo de um paradigma social inexistente sugerem referências que não correspondem ao real. Suas elaborações não indentificam os elementos culturais indispensáveis à humanização a partir da generalidade humana. Sendo necessário recuperar nos currículos o lugar dos conhecimentos clássicos, fundamentais no processo de humanização.

**Palavras Chaves:** currículo; pós-modernidade; projeto histórico.

### Introdução

O presente texto trata-se de um trabalho de finalização da disciplina “Educação, sociedade e práxis pedagógica” do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Considerando as discussões e temas abordados na referida disciplina, optamos por realizar um debate acerca da problemática *educação e currículo*, visto que, este debate nos auxiliará a avançar no entendimento do objeto de estudo da nossa dissertação – a produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia. Este trabalho tem por objetivo realizar uma crítica à compreensão de currículo expressa no texto “Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar” de Terezinha Fróes Burnham, publicado no ano de 1992, na revista *Em Aberto*, órgão de divulgação do Ministério da Educação e do Desporto, cujo o tema foi: *Currículo: referências e tendências*. Para tanto, consideramos as categorias constitutivas de toda proposição curricular, a saber: que ser humano se quer formar; para que tipo de sociedade ele será formado; que conhecimentos serão selecionados para tal fim. A escolha deste texto se deve ao fato de ter sido um dos textos estudados durante a disciplina, o qual teve veiculação nacional, cujo a autora coordenou o Grupo de Trabalho (GT) Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no biênio 1992-1993, sendo em 2007, uma das fundadoras do curso de pós-graduação strictu sensu *Em difusão do conhecimento* da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Tendo em vista que a educação é uma condição fundamental para a reprodução social, visto que, serviu, nos últimos 150 anos, ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão do sistema do capital, bem como gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2005), consideremos sua expressão no real.

---

<sup>1</sup> Formada em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestranda do PPGE/FACED/UFBA e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL. Contato: carolina\_nozel@yahoo.com.br

Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais (2008) realizada pelo IBGE, 10% da população é analfabeta (18.398.729 milhões de pessoas), e ainda, 2,4 milhões das crianças entre 7 e 14 anos de idade que freqüentam o ensino fundamental saem dele sem saber ler e escrever. Os dados do IBGE (2008) apontam ainda que, a média de anos de estudo da população de 10 a 17 anos de idade não atingiu os 4 anos de estudo. O mesmo ocorre com as crianças de 14 anos, que apresentaram apenas 5,8 anos de estudo, quando deveriam ter, no mínimo, 7 anos. Aos 17 anos, os adolescentes brasileiros ainda não atingem a escolaridade esperada - 10 anos de estudo, sendo a média de apenas 7,9 anos. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2006) - demonstram que o Brasil ficou na 53ª posição em matemática, entre 57 países participantes, e na 48ª em leitura entre 56 países avaliados.

Estes dados demonstram que, além do elevado número de crianças e jovens fora da escola, há outro problema grave: um elevado número de crianças que freqüentam a escola saem dela sem dominar os conhecimentos básicos esperados (ler, escrever e contar); que dirá realizar sínteses, generalizações, e desenvolver suas funções psicológicas superiores<sup>2</sup>, ou seja, desenvolver-se plenamente enquanto ser humano. Concordamos com Saviani (2008) quando este defende a especificidade da escola afirmando:

(...) a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (p. 98)

No que se refere diretamente aos conteúdos curriculares tratados na escola, Saviani (2008) nos alerta para a ênfase que vem se dando aos aspectos extracurriculares. Cita como exemplo o domínio das comemorações, dos temas transversais (educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito), assim como uma secundarização dos aspectos principais – o português, a matemática, as ciências naturais, a história, a geografia – nos currículos escolares. Recupera a distinção entre atividades curriculares e extracurriculares, entendo as primeiras como atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder sua especificidade. E extracurriculares, como aquelas que só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, portanto, substituí-las ou prejudicá-las.

Não é difícil perceber que estamos perdendo de vista a especificidade da educação e vivenciando a defesa da chamada sociedade do conhecimento (pós-moderna ou multicultural), as quais são, segundo Duarte (2003), denominações fruto de uma atitude idealista, subjetivista, pós-moderna. Pois, apesar de ter sofrido mudanças, a essência da sociedade capitalista não se alterou, embora a atitude epistemológica idealista diga que a denominação que empregamos para caracterizar nossa sociedade dependa do ‘olhar’ pelo qual a focamos.

Diante disto, também é necessário considerarmos a problemática da formação de professores, lembrando que esta não é a responsável por todas as mazelas educacionais, mas contém em si as determinações mais gerais do modo de organização da produção

---

<sup>2</sup> “Evidencia-se que por meio da atividade social os seres humanos se reacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades; e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais, cada vez mais complexos, tornam-se necessários. Por esta via os processos mentais se complexificam dando origem ao que Vigotski denominou de funções psicológicas superiores [...] são processos produzidos sobre dadas condições de vida e de desenvolvimento [...]” (Martins e Abrantes, 2008, p. 90-91).

da existência humana – o capitalismo, que vem destruindo os trabalhadores<sup>3</sup> em diversos aspectos, dentre estes, por meio da negação do acesso ao conhecimento, a uma educação pública de qualidade.

Sabemos que nenhum projeto de educação é neutro, ele encontra-se ligado a um dado projeto histórico e estrutura-se de acordo com os interesses de determinada classe social. As teorias pós-modernas, por meio das pedagogias do ‘aprender a aprender’ se mostram como a expressão das necessidades da burguesia em manter a internalização (Mészáros, 2005), pela classe trabalhadora, da posição social que lhe é atribuída na esfera social. Esta reflexão nos leva a concordar com Silva (1999) quando o mesmo explicita como questões centrais a serem consideradas em qualquer currículo as seguintes: que ser humano se quer formar; para que tipo de sociedade ele será formado; que conhecimentos serão selecionados para tal fim.

No entanto, compreendemos que os aspectos elencados por Silva (1999), necessitam de conteúdo crítico, onde haja coerência entre a teoria do conhecimento, a teoria educacional e a teoria pedagógica. Freitas (1995), diferencia as duas últimas, salientando que a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada a um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade. Enquanto a teoria pedagógica trata dos princípios norteadores do trabalho pedagógico. O que significa dizer que a questão curricular é perpassada por disputas de projetos de formação e de sociedade. Estas disputas mais específicas fazem parte de um movimento mais geral que é a luta de classes e a disputa de projetos históricos. Sobre isto Freitas (1995, p. 142) afirma:

Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para se chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. [...] A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados.

Expostas as categorias fundamentais para a reflexão sobre aquilo que determina, em última instância, as proposições curriculares, passaremos ao ensaio crítico destas categorias presentes no texto de Burnham (1993), buscando dialogar com outros autores que se propõe a realizar a crítica à educação no contexto da sociedade atual.

### **Ensaio para uma crítica das categorias pós-modernas de compreensão do currículo**

Para a elaboração deste ensaio, tomamos a categoria crítica como parâmetro teórico-metodológico. Entendendo, a crítica a partir da teoria marxista, a qual considera em primeiro lugar, que a crítica deve ser construída por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico; em segundo lugar, que a crítica é materialista, devendo conduzir-se sobre o real, em dado momento histórico concreto; e, em terceiro lugar, que a crítica deve estar inserida em uma totalidade histórica e social. (ENGUIITA apud FREITAS, 1995).

Assim, o ensaio a crítica se dará a partir das categorias: concepção de sociedade (para que tipo de sociedade será formado) e concepção de ser humano (que se quer

<sup>3</sup> Destacamos a situação da classe trabalhadora porque é a classe que vem garantindo a manutenção dos seres humanos vivos. É ela que produz a riqueza social, dada sua posição no processo de produção da existência. Para tanto, a educação tem um papel crucial: transmitir o legado histórico construído pelas gerações precedentes às novas gerações. Trata-se da garantia da aquisição, pelo homem, do que é *ser humano, da cultura humana*. (LÉONTIEV, 1977).

formar) expressas no texto de Burnham (1993). Estas categorias são requisitos para a seleção de conhecimentos que integram um determinado currículo.

Em relação à concepção de sociedade, Burnham (1993, p. 3) afirma:

A sociedade contemporânea depara-se numa profunda crise — no bojo da qual e permeando todas as suas dimensões, encontra-se aquela do conhecimento. Principalmente de um determinado tipo de conhecimento: o científico-tecnológico, aí implicada a grande questão das concepções de homem e de sociedade. O grande debate sobre o fim da modernidade tem trazido uma fecunda contribuição à crítica da sociedade tecnológica, principalmente no que diz respeito ao deslocamento da crítica da supremacia do conhecimento científico (como, por exemplo, está colocado na teoria crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt) para uma crítica ao primado da tecnologia, especificamente da tecnologia da informação (como precisa Vattimo, 1987, p. 15, nota 12).

[...]

até aquele que, embora não aceite a pós-modernidade como um marco definitivo de periodização da história, considera que vivemos (desde a década de 50) um processo de retração no conformismo, a despeito da ocorrência de importantes movimentos na direção de significativas transformações sociais que, contudo, não conseguiram propor uma nova visão de sociedade, como afirma Castoriadis.

Destacamos que a crítica feita pela autora à sociedade industrial centra-se na crítica ao conhecimento científico, não indo à base das relações sociais necessárias para a produção da existência, ou seja, o modo de produção. Não compreende que, o que determina a sociedade industrial, não é, essencialmente, o conhecimento científico, mas as relações de produção (exploração do homem pelo homem, domínio da classe burguesa sobre a classe operária, do patrão sobre o empregado) e o desenvolvimento das forças produtivas (força de trabalho altamente expropriada; matéria-prima cuja exploração é desenfreada; instrumentos de trabalho). Diante desta caracterização, questionamos onde está o “fim da modernidade”? Com relação a este travestimento de novo naquilo que é essencialmente velho retomamos Freitas (1995):

O denominado pós-moderno ou a contemporaneidade, que significa a decomposição e degeneração acelerada do capitalismo, não é uma forma de superação do moderno, mas o aprofundamento, sob outras bases, das formas de exploração do homem. (p. 123)

Retirando as referências e criando um clima de incerteza, o capital tenta passar a “contemporaneidade”, ou a “pós-modernidade”, como se representasse uma ruptura com o passado, quando o que temos é o velho capitalismo de antes, agora na versão da terceira revolução industrial em curso. (p.124)

Corroboramos com Freitas (1995), pois, embora as correntes pós-modernas afirmem que vivemos um novo paradigma de sociedade, seus propositores não apresentam que paradigma é este, resta-nos então questionar: Afinal, o que mudou? Sob que bases se estrutura este novo paradigma? Qual o novo modelo produtivo? Que relações sociais estabelece? Ao olharmos para a realidade, o que vemos é manutenção do modo de produção capitalista, que conforme exposto no parágrafo anterior, mantém suas bases fundamentais.

Perguntamo-nos, portanto, que implicações a concepção de sociedade expressa em Burnham (1993) têm sobre as proposições curriculares, observando que ao partir de

um paradigma social que não existe concretamente, sugerem referências que não tem correspondência com o real para compreender o currículo. Este esvaziamento se expressa na utilização de múltiplas referências, da teoria da complexidade, da subjetividade individual como critérios de seleção e trato com o conhecimento no currículo. Assim, as elaborações sobre o currículo, invés de, como sinaliza Duarte (2003), buscarem indentificar os elementos culturais indispensáveis à humanização do indivíduo a partir da generalidade humana, descentralizam o trabalho pedagógico dos conhecimentos historicamente produzidos necessários para que os seres humanos, especialmente a classe trabalhadora<sup>4</sup>, desenvolvam suas funções psíquicas superiores<sup>5</sup>.

Sabendo que educação possui um papel importante no processo de manutenção ou superação do modo de produção capitalista, esta concepção que considera que este já foi superado, desconsidera o papel que a luta de classes joga na definição de proposições curriculares, ocultando e negando a existência de projetos distintos de formação, defendidos por classes com interesses antagônicos.

Considerando que uma determinada concepção de sociedade está imbricada à uma determinada concepção de ser humano necessário para a manutenção desta, daremos sequência, ao ensaio crítico que pretendemos realizar aqui, passando à análise da categoria concepção de ser humano presente em Burnham (1993). Para tanto, retomamos a seguinte afirmação da autora sobre o currículo:

Remete-nos, mesmo, a aprofundar, para melhor compreender, não só a polissemia do termo, como se pode constatar na literatura pertinente, inclusive nos artigos de Pedra e Ribeiro, a seguir, mas ao seu significado como processo social, que se realiza no espaço concreto escola, com o papel de dar àqueles sujeitos que ai interagem, acesso à diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que **contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa ativamente do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.** (BURNHAM, 1993, p. 4, grifos nossos)

Através do excerto acima identificamos incongruências entre a concepção de homem e a concepção de sociedade defendidas no texto. Ao tratar da sociedade, a autora não explicita como se materializa o projeto histórico que defende, seu funcionamento e características, no entanto, ao apresentar o papel do sujeito na sociedade, ela se reporta a necessidade da formação de sujeitos ativos e autônomos, que sejam inseridos no processo histórico, sendo *sujeitos do fazer desta história*. Salientamos primeiramente, que todos os seres humanos estão inseridos no processo histórico, tendo consciência disto ou não, não sendo possível que o currículo realize esta inserção. Em segundo lugar, se pretendemos formar sujeitos que *participem ativamente do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição*

<sup>4</sup> Classe esta, que embora afirmem ser uma classe extinta, permanece, é a classe que produz os bens materiais necessários para a manutenção da existência, tendo que vender sua força de trabalho.

<sup>5</sup> O efetivo desenvolvimento humano se caracteriza como desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entenda-se desenvolvimento como evolução por revolução em que ocorrem contradições internas entre aspectos naturais e sociais e as funções psicológicas elementares são superadas por funções psicológicas superiores. O psiquismo é assim, a contradição entre formas primitivas e formas culturais de comportamento. (Palestra proferida no evento comemorativo aos 30 anos da Pedagogia histórico-crítica na UNESP/Araraquara em dezembro de 2009.)

*histórico-social de sua sociedade*, como podemos fazê-lo sem ter clareza de que sociedade é esta? Esta sociedade ficará dependente da subjetividade, da complexidade e da multirreferencialidade? Burnham (1993) responde a estas questões da seguinte maneira:

A imaginação, a exploração de si mesmo e do mundo para a reinvenção [...] não têm lugar no currículo. Parece, mesmo, que apesar do compromisso de alguns educadores, o currículo se transforma num locus de obstáculos para a imaginação, a vontade e a reflexividade; a atividade própria do sujeito, elemento fundamental para o estabelecimento de uma rede de relações sociais (de aprender, de criar, de construir) entre os sujeitos que habitam esse locus, é tão ignorada quanto o seu desejo, o seu pensar e o seu agir. (BURNHAM, 1993, p. 12)

Entendemos que ao defender o espaço para a imaginação, para vontade e para reflexividade no currículo, como caminho de enfrentamento à uma formação fragmentada e débil, a autora desconsidera que a imaginação não se desenvolve natural e espontaneamente, bastando dar tempo e espaço aos sujeitos para que eles realizem suas vontades e reflitam sobre si mesmos e sobre o que fazem. Conforme explica Martins (2009), estudiosa da psicologia histórico cultural, a imaginação é produto da capacidade criativa e do desenvolvimento das funções psicológicas elementares - percepção, emoção, atenção, a memória -, assim como das funções superiores - linguagem, pensamento, sentimento. Segundo a autora:

A conquista do pensamento pela superação, por meio de conceitos, juízos, abstrações, elaborações teóricas é fundamental, porque está vinculada à capacidade de criação. Sem o conhecimento, brincamos de seres criativos, porque criamos muito pouco. A **imaginação** é uma construção antecipada da imagem do produto da atividade. Se afirmamos a existência real e dos princípios e leis que são conquistas da apropriação humana, a imaginação é altamente complexa. Imaginar é representar por antecipação, é ver e pensar o que ninguém pensou. (MARTINS, 2009, grifos nossos)

Por isso, é necessário garantirmos nos currículos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento destas funções psíquicas, pois, sem essa garantia nem a imaginação poderá ser desenvolvida, que dirá contribuir como elemento central na superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico - função da escola.

## Conclusão

Reconhecendo a situação de falência da educação brasileira (a exemplo dos dados do IBGE e do PISA citados anteriormente), principalmente no que diz respeito à educação da classe trabalhadora, que conta com a educação pública, é necessário que as produções do conhecimento pautem como central no currículo, não a subjetividade, entendida como algo meramente individual; ou a complexidade e multirreferencialidade. Categorias estas que nos possibilitam apenas ter uma visão idealista da realidade, segundo a qual a realidade é determinada pela consciência. Ao não entender que é a realidade que determina a consciência, não reconhecem a necessidade premente de alteração das condições objetivas de produção da vida, ou seja, da superação do modo de produção capitalista para a superação da alienação humana, para a alteração subjetiva e conquista da tão desejada autonomia.

Nesta conjuntura, necessitamos recuperar nos currículos o lugar dos conhecimentos clássicos, historicamente produzidos pela humanidade, pois entendemos que o acesso a eles é parte fundamental do processo de desenvolvimento humano.

No entanto, isto não é o suficiente, é preciso nos atentarmos ao trato com o conhecimento do currículo no desenvolvimento do trabalho pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem. Não pretendemos defender a transmissão passiva, de cima para baixo, dos conhecimentos descontextualizados, prontos e acabados. Pelo contrário, nos referimos ao trato com conhecimento a partir de sua gênese histórica, enquanto elaboração humana realizada a partir de suas necessidades históricas. No entanto, entendemos que o professor é figura essencial neste processo, a medida que carrega um aporte superior que os estudantes, tendo, portanto, a responsabilidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de ensinar. Daí a importância de nos debruçarmos na problemática da sua formação. Recuperemos o papel da escola e sua função especificamente educativa ligada à questão do conhecimento.

Saviani salienta que a secundarização da escola só interessa à burguesia, pois, a generalização da instrução da população contraria os interesses de estratificação de classes.

... a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada pra ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (idem, p. 99)

Este posicionamento é possível a medida que tomamos por base a teoria do conhecimento materialista histórica dialética e a teoria pedagógica histórico-crítica, como vimos, estas contêm em si o a concepção de formação humana omnilateral e o projeto histórico socialista que defendemos. Não somos, contudo, ingênuos e idealistas a ponto de pensarmos que estas transformações podem se dar por completo na práxis pedagógica. Como bem sintetizam (ALBUQUERQUE E TAFFAREL, 2008), temos clareza da incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre a educação, sabemos que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de produção estão intimamente ligados, portanto, uma reformulação nos primeiros é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais se inserem e devem cumprir as mais vitais e historicamente importantes funções de mudança. Ou seja, caso não sejam destruídos os pilares deste sistema, serão permitidos apenas alguns “ajustes” menores em todos os âmbitos, dentre eles o da educação (Mészáros, 2005).

Contudo, sabemos que o novo se engendra no velho, que é no seio da educação, do currículo e da escola capitalista que se engendra a educação para além do capital, a educação socialista. Saviani (1987) explicita este movimento, que se dá por contradição, ao propor a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação das teorias crítico-reprodutivistas da educação. Assim como também as tarefas a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo

escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2008, p. 9)

Diante do exposto, entendemos que as proposições curriculares necessitam fundamentar-se no materialismo histórico dialético, teoria do conhecimento que estabelece nexos entre projeto histórico, teoria educacional e teoria pedagógica. Que articula um projeto educacional com um projeto de mudança radical das relações sociais que se estabelecem na sociedade capitalista. Portanto, concepção que nos aponta a possibilidade de avanço no caminho da superação da fragmentação dos currículos, que segregam teoria e prática, ensino e pesquisa. Que avance em direção ao trabalho pedagógico como foco formativo; à sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e conteúdos pedagógicos; à ampla formação cultural; à incorporação da pesquisa como princípio de formação; ao desenvolvimento do compromisso social e político do trabalho pedagógico. Entendemos que os currículos, devem buscar contribuir para a formação de sujeitos da práxis. Entendendo práxis, a partir do marxismo (KOSIK, 2002), como elaboração da realidade humano-social; como atividade que se produz historicamente, que se renova continuamente e se constitui praticamente.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. de O.; TAFFAREL, C. N. Z. **MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.** R. Faced, Salvador, n.14, p.175-178, jul./dez. 2008.
- BRASIL. MEC/INEP. PISA. **Ampliação dos estudos de avaliação da Educação.** 2006.
- BURNHAM, T. F. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade:** três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FREITAS, L. C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: 1995.
- IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais 2008.** IBGE, Brasil: s/ed, 2008.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LÉONTIEV, A. O homem e a cultura. In: ADAM, Y (et al). **Desporto e desenvolvimento humano.** Lisboa: Seara Nova, 1977.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.



MARTINS, L. M. **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural**. Palestra proferida no evento comemorativo aos 30 anos da Pedagogia histórico-crítica na UNESP/Araraquara em dezembro de 2009.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Oficinas de Estudos Pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP /Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 86-92 (excerto).

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.