

EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA SOCIEDADE DE CLASSES: QUESTÕES DE CURRÍCULO E DIREITOS HUMANOS

Wanda Lúcia Borsato da Silva
wandalborsato@gmail.com

Valdelúcia Alves da Costa
valdeluciaalvescosta@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense – UFF/Brasil
Grupo de Pesquisa (CNPq)
Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão

Resumo

Esta pesquisa apresenta como questão central a discussão/problematização de políticas para o currículo e as influências que exercem sobre a organização da escola em perspectiva crítica e emancipatória, com vistas ao compromisso humanizante da educação de crianças e jovens. Assim, o estudo se propõe a instigar-se a um movimento dialético sobre a educação, busca refletir sobre as condições sociais vigentes no atual estágio civilizatório e os reflexos da conjuntura social contemporânea sobre os discursos das políticas de currículo para a Educação Básica nas duas últimas décadas no Brasil, sua função social e as possíveis interferências sobre a organização da escola pública e seu compromisso com a formação humana. Apoiando-nos em pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, com especial foco para os estudos de Adorno e Horkheimer, que contribuem para a problematização e o enfrentamento dos limites e das contradições sociais presentes nas políticas de currículo escolar, que se voltam mais à dominação, à autoconservação da sociedade do que para a emancipação dos indivíduos e para a superação da violência e exclusão reinantes na sociedade atual, ousamos questionar: a serviço de quê (ou de quem?) está o currículo escolar?

Palavras-chave: Currículo; Formação; Indivíduo; Sociedade.

Abstract

This research presents as central question the discussion/problematization of policies for the curriculum and the influences that they exert on the organization of the school in a critical and emancipatory perspective, with a view to the humanizing commitment of the education of children and young people. Thus, the study proposes to instigate a dialectical movement on education, seeks to reflect on social conditions in the current civilization stage and the reflexes of the contemporary social conjuncture on the discourses of curriculum policies for Basic Education in the two lately decades in Brazil, its social function and the interferences that it exerts on the organization of the public school and its commitment to the human formation. Supporting us in thinkers of the Critical Theory of Society, with a special focus on the studies of Adorno and Horkheimer, which contribute to the problematization and confrontation of the limits and social contradictions present in school curriculum policies, domination, self-preservation of society than for the emancipation of individuals and to overcome the violence and exclusion prevailing in today's society, we dare to question: in the service of what (or who?) is the school curriculum?

Key words: Curriculum; Formation; Individual; Society.

Introdução

Conforme observado por Adorno (2002) a formação cultural que contemporaneamente se apresenta reveste-se de caráter social identitário e alienante, posto que em sua gênese as ofertas culturais se encontram previamente concebidas e aprovadas de modo a ajustar o indivíduo a seus objetivos e intenções, pois: “Nessa prisão ao ar

livre em que o mundo está se transformando, já nem importa mais o que depende de quê, pois tudo se tornou uno” (p. 101).

Nesse contexto, o currículo como expressão cultural representativa da dinâmica social vigente, é fruto e também (re)produtor de relações sociais e, como tal, traz em sua gênese as marcas da dependência e da dominação socialmente impostas. Ao tratarmos do tema currículo e educação, compete-nos problematizar o propalado “bom currículo” para a costumeiramente enunciada “boa educação” e as condições dominantes às construções curriculares na sociedade atual.

Em uma interpretação crítica da sociedade, o que diferencia a educação adaptativa da educação emancipadora é a capacidade de autorreflexão crítica. O pensamento crítico, esclarece Horkheimer (1991), “(...) considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza” (p. 46). Segundo o autor, a Teoria Crítica da Sociedade tem como objeto os homens, produtores de sua história, de suas formas de vida e do poder inato de intervir de modo crítico sobre o existente. Dessa forma, o diálogo que se busca estabelecer com o senso comum é grande desafio, imersos que estamos na cultura do consenso e da acriticidade.

Na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, o Artigo 6º, ao enunciar os direitos sociais inicia com a educação, depreendendo-se que este direito é garantidor dos subsequentes: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2015, p. 18).

Já no Artigo 208 encontramos o compromisso do Estado com o provimento dessa educação:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (Brasil, 2015, p. 123-124)

Em continuidade, o Artigo 210 determina como dever do Estado para com a educação “(...) fixar

conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 2015, p. 124). Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica é aprovada e reforça a necessidade de uma base nacional curricular, indicando em seu Artigo 9º-IV caber à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 2017, p.12).

Entre os anos de 1997 e 2000, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs - Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), colocando em destaque aspectos fundamentais de cada disciplina da Educação Básica. Eles foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998; em 2000 foram lançados os PCNs para o Ensino Médio.

No ano de 2010, durante a Conferência Nacional de Educação discutiu-se a viabilidade de uma base nacional curricular comum, como parte do Plano Nacional de Educação, então em pauta e hoje em vigor através da Lei nº 13.0005 de 25 de junho de 2014.

Em avanço à ideia foram organizadas e promulgadas, no ano de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em substituição àquelas vigentes desde o ano de 1998.

Em prosseguimento à política de ofertas e reordenamentos curriculares, em 17 de junho do ano de 2015, instituiu-se, por meio da Portaria nº 59.233 (GAB/MEC) a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No mês de outubro do mesmo ano teve início a consulta pública sobre o texto base da primeira versão da BNCC. Concluída essa primeira etapa, em maio de 2016 uma segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada, e, após novas consultas articuladas através de Seminários Estaduais organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), em 04 de abril de 2017 uma terceira versão relativa aos ensinos Infantil e Fundamental veio a público.

No tocante ao Ensino Médio, uma segunda versão da BNCC permaneceu em vigência por meio da Medida Provisória nº 746, datada de 22 de setembro de 2016, até a apresentação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE) da terceira versão no dia 03 de abril de 2018, em documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, pág. 146.

Embora não nos contrapondo às reformas, úteis e necessárias ao processo educativo, não nos podemos furtar a reflexões críticas sobre a que ou a quem as propostas (novas?!) se destinam e em quais componentes conceituais se afirmam, conforme pensamento de Adorno ao tratar do processo formativo do indivíduo na moderna sociedade de classes:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até em certas ocasiões reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (Adorno, 2009, p. 2)

Segundo o autor, o desafio que se faz é o de olhar criterioso sobre a realidade que circunda e constitui as condições materiais concretas dos diferentes espaços da escola, considerar a trajetória histórica, seus sujeitos, sua complexidade, sua organização e expectativas, enfim, decifrar os meandros que constituem e alimentam sua essência. Nessa perspectiva, as mudanças propostas ganhariam corpo e forma necessários ao serem oportunizados estudos e reflexões diretamente relacionados ao Projeto Pedagógico de cada escola, com questionamentos sobre as concepções de currículo e questões, dentre outras, sobre as contradições sociais e políticas do currículo escolar.

Nesse cenário complexo e contraditório, em que distintas e opostas tendências e direções convivem, competem e se expressam a profusão de documentos elaborados e ofertados, como propostas de melhoria e adequação da Educação Básica brasileira às necessidades da sociedade contemporânea é potencial indicador da dimensão caleidoscópica do processo educativo, marcado por variáveis sociais e pedagógicas, que não podem ser ignoradas ou mesmo analisadas fora de contexto dialógico entre escola e sociedade, considerando-se cultura, conhecimento e desenvolvimento humano, como preconizado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (Brasil, UNESCO, 2013, p. 31)

Desse modo, a análise e a problematização crítica sobre as questões sociais e o potencial conscientizador e emancipatório da educação não podem estar ausentes de discussões necessárias às propostas

de políticas curriculares uma vez que, segundo Adorno (1995) “Somente a tomada da consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa” (p. 189). O autor nos adverte sobre a primazia do objeto não se sobrepor ao sujeito, ou seja, é no ato reflexivo e no fortalecimento do potencial subjetivo de análise crítica das situações objetivas observadas que ao indivíduo será oportunizado o desenvolvimento do emancipado pensar. É fato que as políticas, sejam em quais situações se apresentem, não são ingênuas porque fruto de forças, circunstâncias e contextos sociais e culturais em que são gestadas, dentre as quais destacamos o currículo escolar.

Currículo, Educação e Formação Docente: as (im)possibilidades à formação humana

Atrelada à concepção e à elaboração do currículo há a concepção de homem e de sociedade e o papel que se atribui à educação e à escola como espaço de formação de indivíduos alinhados com as demandas das propostas ofertadas. Aos olhos de Marcuse (1968) o conjunto de necessidades existenciais e o modo como se apresentam “(...) indicam o sentido de produção e reprodução sociais” (p. 89). Saliente-se que para o autor, a base histórica sobre a qual se assentam as necessidades existenciais de uma sociedade prescrevem as prioridades objetivas dessa sociedade. Inerentes a essa base produzem-se e reproduzem-se suas áreas econômicas e ideológicas, porque nela baseadas.

Sob tal perspectiva, podemos concluir que nesse contorno de “regularidades”, por meio das propostas curriculares previamente elaboradas e do alto apresentadas, as transformações sociais acontecerão a contento das proposituras sócio históricas alinhadas com as forças dominantes. Ocorre que o campo em que essas propostas se farão é atravessado por questões várias de ação e reação um tanto contraditórias e regressivas do capital que a tudo domina, subjugando instituições e indivíduos, em resumo:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, se esgota na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências se descarregam sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. (Adorno, 2005, p. 10)

O vazio da identificação com o existente suprido pelo princípio de equivalência que se esgota na reprodução de si mesmo, arrebanha a consciência do indivíduo que, irrefletidamente, acata o que lhe é oferecido. Nesse contexto, dentre outros cabe à escola o papel fundamental de desvelar essa trama, que obsta ao indivíduo o direito à experiência e o currículo pode contribuir, justamente, para encobrir situações latentes em uma sociedade imersa em uma crise política, econômica e ética inerentes ao capital, ou seja:

O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida. A eficiência do sistema embota o reconhecimento individual de que ela não contém fato algum que não comunique o poder repressivo do todo. Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas – não a lei da Física, mas a lei da sociedade. (Marcuse, 1982, p. 31)

Nessa perspectiva de construção social, o indivíduo se identifica com a existência que lhe é imposta e nela encontra e constitui suas necessidades e satisfações. Logo, objetiva-se, se faz realidade e envolve o sujeito de modo a naturalizar as condições de forças impostas, posto que, ainda segundo Marcuse (1982) “a ‘falsa consciência’ de sua racionalidade se torna a verdadeira consciência” (p. 31).

No contraditório cenário histórico-social brasileiro, cujas políticas educacionais apontam para a demanda da inserção de todos os alunos na escola, a formação de professores assume centralidade uma vez ter por objeto o trabalho com coletividades, seres humanos, cujas relações interativas encontram-se carregadas de fortes influências do contexto sócio-histórico-cultural reinante. Desse modo, compete-nos refletir sobre a formação de professores em uma sociedade cujo conceito de emancipação pelo livre pensar não pode ser concebido de modo idealizado e ingênuo, mas no contexto do próprio ordenamento social, que, conforme até então analisado encontra-se fortemente administrado.

Reconhecer-se com potencial reflexivo em uma sociedade que lhe impõe padrões marcados pela racionalidade predominantemente técnica e instrumental requer do professor revisão e redimensionamento de sua trajetória formativa, de modo a conceber a dinâmica de sala de aula como privilegiado campo de experiências e pesquisas, onde políticas educacionais estruturadas fora da escola, dentre as quais as do currículo escolar, sejam problematizadas em seus limites e intenções.

Em relação ao exposto, retomamos as indagações sobre as possibilidades de, em nossa sociedade, vislumbrarmos possibilidades de o currículo escolar contribuir para uma formação – tanto de alunos, quanto de professores – em perspectiva humanizada, que se volte ao mesmo tempo para o indivíduo e a sociedade, sabendo-se que a formação humana resulta tanto de processos informais, quanto de processos intencionais e planejados, como é o caso da escola. Para Adorno (2005), na atual conjuntura social esses dois objetivos apresentam-se em conflito:

(...) a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a

sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (p. 181)

Estaríamos, então, decretando o total limite da educação para a formação de indivíduos capazes de orientarem suas energias para outra ordem que não seja aquela do mercado, impregnada pela eficiência, racionalidade, produção e concorrência? É possível à educação a formação de caracteres resistentes à ordem social vigente?

Com a afirmativa acima, Adorno nos convoca a refletir sobre o contexto em se desenvolvem os processos formativos e a importância de as instâncias mediadoras, dentre elas o currículo ofertado e desenvolvido nas escolas, se revestirem de potencial força para o desmonte do consenso social reinante.

Com o objetivo articular a forma pela qual a prática reflexiva sobre o currículo se relaciona ao compromisso crítico dos professores, como parte deste estudo questionamos os educadores participantes da pesquisa sobre o que conheciam das políticas educacionais para o currículo da Educação Básica brasileira e, dentre outras, obtivemos as seguintes respostas, que se fazem ilustrativas a respeito da fragilidade na formação dos docentes para uma práxis transformadora: “Sobre o currículo? Não sei quase nada. Me sinto confusa a respeito disso porque se é algo que você tem que lidar sempre e partir dele como é o que a gente não vai saber o que ele te traz né (sic)?” ainda: “O currículo vem do MEC, aí a gente tem que adaptar à nossa realidade, né (sic)?”

Quanto a isto, Costa (2015), analisa a inaptidão à experiência e chama a atenção para elementos essenciais à possibilidade do fazer pedagógico e da produção de metodologias pedagógicas autônomas, cabendo ao professor: (1) praticar o atrevimento de duvidar e abrir mão de elementos externos, impostos com o objetivo de ditar e nortear os caminhos da educação; (2) nortear sua formação em viés teórico-filosófico que não tenha por objetivo aplicação imediata e limitada, ou seja, a reflexão não é indiferente à ordem social em curso, nem se reduz a discutir valores cujos acordos sociais já se encontrem ditados; (3) enfrentar, confrontar e superar o pensamento utilitarista, mecânico e reducionista que contribui para a visão acrítica e a heteronomia no pensar; (4) conceber a experiência teórico-investigativa como componentes inseparavelmente articulados da reflexão na e sobre a ação; (5) assumir compromisso de visibilidade social, de práxis que transcende os muros da escola e intervém no espaço público pela forma de participação, tomada de decisões ou ação social.

À luz da análise apresentada, apoiamo-nos na percepção do tempo social como espaço de formação humana e concluímos que, reforçar a necessidade de serem expostos os mecanismos de opressão para que, pelo

despertar da consciência, não mais se reproduzam é desafio à escola e concebemos que problematizar as políticas de cima propostas para o currículo escolar traz possibilidades ao de marcas de dependência e da dominação externamente impostas.

Método

As questões sobre as quais este estudo se debruça apresentam como referencial teórico para problematização a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente representada pelo pensamento de Adorno e Horkheimer, autores cujos estudos e ideias contribuem para o enfrentamento de questões relativas às dimensões de cultura, ideologia, poder, sociedade, indivíduo, educação e formação inseridas nas contradições sociais que alimentam as tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que (des)organizam o currículo na escola pública. Assim, reafirmamos as contribuições dos pensadores da Escola de Frankfurt:

A tarefa mais importante da pesquisa social empírica hoje seria descobrir realmente até que ponto os homens efetivamente são e pensam nos termos em que são formados pelos mecanismos. (...) se os homens efetivamente são envolvidos, mas simultaneamente também não o são, se, portanto, há aqui uma consciência duplicada e em si mesma contraditória (...) (Adorno, 2008, p. 343-344)

A coexistência sujeito-mundo estrutura-se em movimento de constante e intensa retroalimentação. Ou seja, inserido na cultura e estabelecendo e sofrendo interferências inerentes às relações sociais, não somente a dimensão racional do indivíduo se encontra envolvida, mas também as perspectivas éticas e estéticas, com aproximações subjetivas e sensíveis que instigam à humanização e a possibilidades de novas aproximações à realidade circundante.

A pesquisa em campo foi desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental, situada em área pobre do município de Petrópolis, RJ, com a participação de nove professores, ao longo de um ano letivo.

Considerações finais

Para Costa (2015), ao serem considerados os objetivos da educação sob a égide dos direitos humanos, a demanda por um movimento para além dos aspectos conteudistas e reducionistas dos currículos adotados nas escolas públicas abre possibilidades a uma práxis com base em pesquisas, “(...) original e resistente à dominação e ao aligeiramento da formação docente ainda vigentes na contemporaneidade” (p. 28).

Logo, ao pensarmos uma educação fundamentada em direitos humanos, é possível vislumbrarmos a

formação docente como política de democratização pelas possibilidades que se farão à produção do conhecimento, à pesquisa e à práxis abertas à experiência investigativa e teórica.

Essa possibilidade se agiganta quando os professores se dispõem a pensar para além do reducionismo das práticas pedagógicas heterônomas e cindidas, avançando por intermédio da experiência da pesquisa, da reflexão crítica e, conseqüentemente, na produção da prática docente original e emancipatória. (Costa, 2015, p. 30)

Porém, não obstante a atualidade de legislações voltadas à organização da escola em perspectiva humana, pesquisas várias revelam que esse movimento não se mostra garantidor da efetividade da ação. Faz-se necessária a constatação de que leis só se substantivarão se assumidas em sua concretude nas diversas vertentes que normatizam e legitimam o contexto escolar, dentre as quais as propostas contidas nas políticas de currículo.

As instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, nas produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares. (Brasil, UNESCO, 2013, p. 12)

O trecho nos permite inferir que a escola atua como instância ideológica, uma vez espaço de produção e disseminação de saberes. A construção de saberes necessários à escola contemporânea implica no tensionamento do poder-saber culturalmente transmitido e legitimado, produtor de discursos e de subjetividades.

Não se trata somente em pensar o currículo escolar para a inclusão e humanização, mas pensar no contexto da escola como lócus constitutivo de relações sociais e no caráter processual da formação possível, experienciada por seus diversos atores nos diferentes contextos da sociedade.

A escola, como microcosmo social, onde se entrecruzam as diversas representações do macrocosmo, apresenta-se como espaço singular para o enfrentamento das contradições sociais. Dessa feita, a compreensão que se pretende focar acerca do currículo, suas concepções e implementações remete-se à própria constituição do indivíduo e à multiplicidade de significados e valores de que é formado.

Processo histórico e cultural, a educação traz em si potencial de produção de semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Se as relações de identidade e aproximação são mediadas pela cultura, as diferenciações e

peculiaridades dependerão das construções subjetivas oportunizadas pelas experiências individuais e diversidade de situações a que o indivíduo é exposto e instigado a vivenciar.

(...) o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. (Goodson, 1995, p. 17)

Conforme avalia o autor, o currículo se encontra atrelado a valores simbólicos representativos da cultura do grupo social que o gesta e, por consequência, de sua prática se esperam respostas e condutas condizentes com definições prévias de (re) produções, mesmo que por diferentes metodologias e caminhos.

Elemento central na organização do processo educativo, o currículo envolve aspirações e objetivos de escolarização que não são possíveis de compreensão se não estiverem devidamente referendadas ao contexto social de sua produção e às intencionalidades subjacentes à sua concretização, fato constatado ao longo deste estudo.

Referências

Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2002). *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2005). *Teoria da Semicultura*. Porto Velho: EDUFRO.

_____. (2008). *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2009). *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar.

Brasil. (2015). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

_____. (2013). *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: UNESCO.

Goodson, F. V (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes.

Horkheimer, M. (1991) Teoria Tradicional e Teoria Crítica. En: Horkheimer, M. & Adorno, T. W. *Textos*

Escolhidos. São Paulo: Nova Cultural.

Costa, V. A. da. (2015). Possibilidades da formação e da pesquisa à educação Inclusiva. En Costa, V. A. da (Ed.), *Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva*. (pp. 17-31). Niterói, Brasil: Intertexto.

Marcuse, H. (1982). *A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

_____ (1968). *Materialismo Histórico e Existência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.