

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicações e Artes
CELACC- Centro de Estudos Latino-americano sobre Cultura e Comunicação

GLAUCY LUCIANA FISCO TUDDA

Desenvolvimento integral, cultura e educação
Aspectos teóricos e políticos

São Paulo
2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Comunicações e Artes
CELACC- Centro de Estudos Latinoamericano sobre Cultura e Comunicação

GLAUCY LUCIANA FISCO TUDDA

Desenvolvimento integral, cultura e educação
Aspectos teóricos e políticos

Artigo científico apresentado ao Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (CELACC), da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), como trabalho de conclusão do curso de especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos – VI – Turma B.

Áreas de concentração: cultura e educação.
Orientador: Prof. Dr.: Silas Nogueira

São Paulo
2012

GLAUCY LUCIANA FISCO TUDDA
Desenvolvimento integral, cultura e educação
Aspectos teóricos e políticos

Artigo científico apresentado ao Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (CELACC), da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), como trabalho de conclusão do curso de especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos – VI – Turma B.

Áreas de concentração: cultura e educação

Data de aprovação: 19/05/2012

Banca Examinadora:

Nome e titulação: Prof. Dr. Dennis Oliveira
Instituição: Universidade de São Paulo/Escola de Comunicações e Artes/Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação (CELACC)

Nome e titulação: Prof^a. Dr^a. Joana Rodrigues
Instituição: Centro de Estudos Latino Americanos sobre Cultura e Comunicação (CELACC)

Nome e titulação: Prof. Dr. Silas Nogueira
Instituição: Centro de Estudos Latino Americanos sobre Comunicação e Cultura (CELACC)

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Silas Nogueira, mestre e amigo, pelo sempre presente entusiasmo, nutrido e compartilhado em todos os momentos, principalmente nos períodos de crise. Obrigada pelo empenho, disposição e disponibilidade durante o processo de orientação.

À equipe do CELACC, pelo profissionalismo, pela dedicação aos alunos, pelo tratamento sempre gentil e eficiente e, especialmente, por assumir o grande desafio de gerir um centro de estudos comprometido com a transcendência das fronteiras que limitam o olhar para a América Latina.

Aos colegas de curso, futuros especialistas em gestão de projetos culturais e organização de eventos, que investem toda sua energia para mover as grandes, pesadas e ainda mal articuladas engrenagens do cenário cultural brasileiro.

Ao meu círculo de familiares, amigos e colegas de trabalho que suportaram heroicamente a difícil convivência comigo durante o período de construção desse artigo.

“[...] Experimente: se você fosse você, como seria e o que faria? Logo de início se sente um constrangimento: a mentira em que nos acomodamos acabou de ser levemente locomovida do lugar onde se acomodara [...] ‘Se eu fosse eu’ parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido. No entanto tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo.”

Clarice Lispector

TUDDA, G. L. F. **Desenvolvimento integral, cultura e educação: aspectos teóricos e políticos**. 2012. 30 f. Artigo científico de conclusão do curso de especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos. Centro de Estudos e Latino-Americanos em Cultura e Comunicação (CELACC), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2012 (ECA/USP).

Resumo

Partindo de uma contextualização histórica, este artigo propõe uma análise de aspectos do processo de formação do indivíduo na sociedade brasileira contemporânea, com a finalidade de levantar elementos que subsidiem as discussões sobre a cisão entre educação e cultura no ensino formal e no cotidiano. Utilizando uma fundamentação teórica que aproxima o pensamento de Karl Marx, Antonio Gramsci e Paulo Freire, pretende-se questionar em que medida o capitalismo e o desenvolvimento industrial e tecnológico limitaram as condições do surgimento de um sujeito autônomo e da própria liberdade e, dessa forma, favoreceram a manutenção de uma alienação que o apartou de si mesmo e de sua condição humana.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Alienação. Capitalismo. Autonomia.

Abstract

From a historical context, this paper proposes an analysis of aspects of the formation of the individual in contemporary Brazilian society, in order to raise elements that support the discussions on the division between education and culture both in formal education and in daily life. Using a theoretical approach to the thought of Karl Marx, Antonio Gramsci and Paulo Freire, it is intended to question the extent to which capitalism and the industrial and technological development have limited the emerging conditions of an autonomous subject and his very freedom and thus favored the maintenance of an alienation that departed from himself and his human condition.

Keywords: Culture. Education. Alienation. Capitalism. Autonomy.

Resumen

Desde un contexto histórico, este trabajo propone un análisis de los aspectos de la formación del individuo en la sociedad brasileña contemporánea, con la finalidad de plantear elementos que apoyan el debate sobre la división entre la educación y la cultura en la formación formal y la vida cotidiana. Empleando bases teóricas que se aproximan a la idea de Karl Marx, Antonio Gramsci y Paulo Freire, se pretende cuestionar en que medida el capitalismo y el desarrollo industrial y tecnológico han limitado las condiciones del surgimiento de un individuo autónomo y de su libertad y por lo tanto favorecieron el mantenimiento de una alienación que lo apartó de sí mismo y su condición humana.

Palabras claves: Cultura. Educación. La alienación. El capitalismo. Autonomía.

SUMÁRIO

I.	Introdução	8
II.	Cultura e educação: processos de humanização, formação e aprendizagem	10
III.	Alienação e desumanização	17
IV.	Alternativas para o enfrentamento da alienação e a conquista da autonomia	20
V.	Considerações finais	25
	Referências	27

I. Introdução

Este artigo propõe uma análise de aspectos do processo de formação cultural do indivíduo na sociedade contemporânea brasileira, com a finalidade de buscar elementos que subsidiem as discussões sobre como esse sujeito assimila, produz e vivencia algumas das experiências que compõem esse processo, particularmente no aspecto que, de forma mais comum, é conhecido como educação. Parte-se do princípio que discutir um processo de formação cultural na contemporaneidade requer o estudo do contexto histórico em que ele se dá considerando, sobretudo, possíveis causas e consequências das experiências sociais, políticas, econômicas vivenciadas pelo sujeito em questão. Importa aqui lembrar que as primeiras noções modernas de formação cultural, e a própria expressão, têm origem em Immanuel Kant, filósofo iluminista alemão que, entre as divisões que fez para definir práticas pedagógicas por idade, incluiu a *Bildung*, formação cultural, última etapa de um processo que continha outras três baseadas nas necessidades da disciplina, no aprendizado do uso da razão e na instrução para subordinar “o homem às leis da humanidade, fazendo-o sentir a coerção das leis” e seguir as normas sociais. (FREITAG, 2001). As bases plantadas por Kant, particularmente no que se refere à ideia de uma “natureza humana” universal, influenciaram profundamente o pensamento moderno, sobretudo o direito e a educação, embora os questionamentos e tentativas de superação de suas raízes positivistas tenham ampliado muito a discussão e criado novas perspectivas.

Abrangente e complexo, o processo de formação cultural pode ser compreendido e analisado a partir de diferentes teorias, de modo que, para se dar conta da análise proposta, é necessário, em um primeiro momento, restringir o enfoque adotado e pontuar os conceitos norteadores dessa reflexão.

Sendo assim, esta análise se restringe à relação entre cultura e educação – perfilada por alguns dos fatores históricos, políticos e econômicos que contribuíram para a cisão entre essas duas esferas do conhecimento no ensino formal –, e destaca como esses fatores influenciaram o contexto social brasileiro contribuindo decisivamente para elaboração da metodologia pedagógica adotada e para a forma pela qual os brasileiros se relacionam com a cultura.

Utilizando uma fundamentação teórica que procura aproximar a teoria da alienação de Karl Marx (1818-1833), o conceito de hegemonia de Antonio Gramsci (1891-1937) e o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) sobre a educação libertadora, pretende-se analisar em que medida o capitalismo e o desenvolvimento tecnológico e industrial limitaram o

surgimento de um sujeito autônomo e da própria liberdade e, dessa forma, favoreceram a manutenção de uma alienação que o apartou de si mesmo e de sua condição humana.

A partir desses conceitos, busca-se aqui a argumentação sobre a necessidade de um processo de formação cultural integral que vise à emancipação do indivíduo, pretendendo-se, assim, oferecer alguns elementos para fomentar outros estudos e discussões sobre a possibilidade de rearticulação entre as esferas de conhecimento concreto e do simbólico em uma proposta pedagógica que tenha como alicerces a educação e a cultura e como parâmetro uma postura crítica, questionadora e politicamente participativa.

II. Cultura e educação: processos de humanização, formação e aprendizagem

No percurso histórico do desenvolvimento humano podem ser pontuados diversos fatores que caracterizam as distinções entre o ser humano e os outros animais, quer sejam de caráter concreto, material e biológico, quer de caráter simbólico, imaterial. Aqui serão abordados alguns dos fatores que conduziram o primeiro ao que se convém chamar de “processo de humanização”, na aventura histórica do homem, na sua tarefa de garantir a vida e a existência, mudando o mundo e a si mesmo, humanizando-se mediante práticas e construindo universos nos quais o concreto e o simbólico se misturam, construindo o que hoje chamamos de cultura e, em certa medida, bases do que se entende por educação.

Embora o conceito de cultura seja, assim como ela, dinâmico, será aqui utilizada uma abordagem que recebeu contribuições iniciais da definição antropológica de cultura e que, contrapondo-se aos conceitos reducionistas da antropologia iluminista e positivista, em um primeiro momento, passou a designar a cultura como um conjunto de símbolos e saberes criados e desenvolvidos pelo ser humano, capaz de distingui-lo dos animais e de determinar o modo como ele se relaciona com a natureza, com os outros e consigo mesmo, ou seja, um conceito com características iniciais oriundas da semiótica, embora não limitado a ela. Esse conceito foi particularmente defendido por Clifford Geertz (1926-2006), cujo posicionamento é evidenciado quando afirma que:

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Contrapondo-se às concepções idealistas que relacionavam cultura a uma “natureza humana”, Geertz avança quando situa a cultura como a diferenciadora dos mundos animal e humano e como uma construção histórica que, concomitante às práticas, humanizou o homem; uma construção que pode ser definida como:

[...] um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (idem, p. 103).

Esse conceito influenciou significativos setores da antropologia e ofereceu elementos para as concepções mais recentes que culminaram nas chamadas pesquisas etnográficas, estudos que, por sua vez, contribuíram para trabalhos de outras disciplinas que também necessitavam de uma leitura não positivista nem idealista ou evolucionista de cultura.

Para uma leitura com base no pensamento de Antonio Gramsci, essa concepção se mostra limitada. O pensador marxista italiano busca uma interpretação de cultura, um conceito essencialmente relacionado com a práxis humana e social. Em um primeiro momento, sua leitura ainda se prende ao conceito predominante no seu tempo: de cultura como algo a ser adquirido em uma ação individual, uma ação ainda marcada pelos postulados kantianos e iluministas, porém, já carregada de uma forte crítica ao que, tempos depois, mesmo sem citar Gramsci, Paulo Freire chamou de “educação bancária”, onde há “depósitos” e “saques” de conhecimento. Mas, depois, o conceito indicado abaixo vai ampliar-se e, de certa forma, contribuir para a elaboração do conceito de hegemonia, como será indicado mais a frente. Assim, inicialmente, Gramsci afirma:

[...] É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo ao proletariado. [...] A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista da consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e próprios deveres. (GRAMSCI, 1916 apud COUTINHO, 2011)¹.

Posteriormente, Gramsci vai aproximar cultura tanto de hegemonia quanto de “visão de mundo”, conforme indica Marilena Chauí. É essa leitura mais abrangente de cultura que permite uma interpretação ampla na qual tanto a educação, como disseminadora de valores e normas, quanto a política integram um mesmo processo permeado pela ideologia:

[...] A novidade gramsciana consiste em considerar que o conceito de hegemonia inclui o de cultura como processo social global que constitui a ‘visão de mundo’ de uma sociedade e de uma época, e o conceito de ideologia como sistema de representações, normas e valores da classe

¹ GRAMSCI, Antonio. Assinado Alfa Gamma, *Il grido del popolo*, 29/01/1916, EP 1, 56-51.

dominante que ocultam sua particularidade numa universalidade abstrata. (CHAUI, 1986, p. 21).

Mais recente e também complementar é o conceito de cultura apresentado por Muniz Sodré (1942-): na sua tentativa de elaborar “um conceito de cultura no Brasil”:

[...] Cultura não é, entretanto, nenhum ser abstrato cuja existência se definiria pelo mero desdobramento de suas propriedades aprioristicamente supostas, dadas para sempre. A cultura, movimento do sentido, relacionamento com o real, tem de lidar com as determinações geradas num dado espaço social e num tempo histórico preciso (SODRÉ, 2005, p. 81).

Já no contexto da sociedade de consumo, da indústria cultural, Sodré define a cultura como “prática geradora de um produto, que aparece dentro de suas condições sociais de existência, isto é, das determinações para que um bem possa vir a ser utilizado, possa ter valor de uso” (idem, p. 80).

Dessa forma, podemos apreender que é pela cultura que ocorre o processo de humanização do homem, sendo que, ao mesmo tempo em que o homem produz a cultura, ele também se torna um produto da cultura (GEERTZ, 1966, p.37).

É preciso, portanto, compreender de que maneira esse sujeito recebe esses conteúdos e vivencia essas experiências e em que medida eles podem ser assimilados e modificados. A educação, como processo de aprendizagem, é um dos principais mecanismos pelo qual o indivíduo tem acesso a esses conteúdos. Mas, afinal, o que se pode compreender por educação?

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1940-), não existe uma educação, mas sim, educações. Porque a educação ocorre de diversas formas, em contextos diferentes e entre muitos atores:

[...] Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (BRANDÃO, 2007, p. 9-10).

E, em seus aspectos relacionados ao poder e à ação política, a educação é reconhecida como “uma fração do modo de vida”, a própria cultura:

[...] A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (Idem).

István Mészáros (1930-) contribui para a compreensão do conceito de educação, com sua percepção sobre um processo de aprendizagem que transcende a formalidade das barreiras institucionais e se instaura, assim, nas diversas instâncias das práticas sociais e das esferas de conhecimento:

[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e com a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho [...] Apenas uma parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Paulo Freire também defende que o processo de aprendizagem ocorre em diversas instâncias e, ao reconhecer que essas diversas instâncias são ignoradas na maioria das estruturas formais de educação, defende a necessidade de transformação dessas estruturas e do processo em si. Freire afirma que o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado à postura dos educadores e dos educandos, estejam eles compreendidos nas estruturas formais de educação ou revezando-se na interpretação desses papéis no cotidiano e nas práticas sociais. Assim, Freire indica a urgência de uma educação para a conscientização crítica, um processo de aprendizagem que deve ser indissociável da política, da cultura e do contexto da sociedade em que se desenvolve, para que haja uma real transformação dos papéis de educadores e educandos, transformando o atual sistema educacional, que ele chamou de “bancário”, em um sistema educacional “libertador”:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...] porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros

Em Freire os atos e mecanismos de aquisição de conhecimento também estão relacionados à “vocação ontológica” do humanizar-se, ao enfrentamento do processo de desumanização próprio da alienação que grassa na sociedade capitalista. Essa relação aproxima as análises e Freire ainda se refere ao engajamento político quando indica que a percepção do vínculo da educação com o capitalismo pode levar ao engajamento “na luta por libertação”:

[...] É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 2011, p. 80-86).

É possível identificar muitas semelhanças e muitos pontos de convergência entre essas definições sobre cultura e educação, bem como constatar que essas duas esferas do conhecimento e seus respectivos processos de desenvolvimento, não apenas convergem, mas intersectam, entrelaçam e estabelecem uma interdependência que transcende as estruturas formais, porque se instauram, sobretudo, nas práticas sociais, donde procedem também os diversos processos de aprendizagem e onde se consolida o processo de humanização, assim como, de formas diferentes em também diferentes contextos, dá-se a negação da humanização, ou seja, a desumanização provocada pelo modo de organização da sociedade, pelas características das relações sociais.

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina e outros países que surgiram com a expansão da modernidade e dos modelos europeus de exploração do trabalho e da natureza, as relações sociais trazem a marca da colonização.

A colonização do Brasil – feita à custa do extermínio e da escravidão da população nativa e de negros africanos, bem como sob a esmagadora imposição de uma cultura

estrangeira, preponderantemente dirigida por interesses econômicos – é importante fator histórico que forma a raiz do processo que resultou naquilo que se pode chamar, na contemporaneidade, de formação cultural brasileira.

[...] O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que um povo sublusitano, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. [...] Não há, nunca houve, aqui um povo livre, regendo o seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção do seu projeto de prosperidade [...] (RIBEIRO, 2006, p. 404-411).

Essa definição de Darcy Ribeiro sobre a exploração de uma massa de trabalhadores por uma minoria dominante pode ser analisada, como veremos adiante, sob o ponto de vista da crítica de Marx ao capitalismo e ao conceito de hegemonia em Gramsci, pois essas são características presentes durante o processo de formação da sociedade brasileira.

Em se tratando dos interesses e, mais que isso, das necessidades ignoradas da população brasileira, ocupam posição de destaque a desigualdade de condições para a plena fruição da cultura e o problemático e também desigual acesso à educação. Desde os primórdios da colonização até os dias atuais, esse tem sido um problema presente, não apenas sobre as diferentes oportunidades de acesso e usufruto em si, mas também sobre a qualidade e a forma como esses conteúdos são disponibilizados às diferentes classes sociais.

A educação formal no Brasil começa com a chegada dos jesuítas cuja função principal era catequizar os índios, buscando apaziguá-los e aculturá-los, para viabilizar a dominação portuguesa na ocupação do território. Durante quase 200 anos, estruturando e institucionalizando uma metodologia pedagógica apoiada na fé católica, os jesuítas são banidos da Colônia por motivações políticas do então Marques de Pombal, que assumira o desafio de reestruturar a educação de forma que ela servisse aos interesses do Estado (AMARAL; SECO, 2006).

Com um resultado desastroso, essa reforma pombalina abriu as portas à uma sucessão de equívocos e de medidas incapazes de atender aos interesses e às necessidades da população.

Assim também ocorre com o campo que se pode identificar como cultura: concebida a partir de uma visão de mundo eurocêntrica, branca e cristã, ignora e mantém as expressões que não são de origem europeia afastadas dos poucos e precários equipamentos culturais, bem como da academia e dos veículos de comunicação, onde desde sempre é tratada pejorativamente, consolidando sua condição de subalternidade.

Fica evidente que, apesar das variadas motivações, historicamente, o acesso à educação e a plena fruição da cultura ficaram restritos a uma minoria dominante, dirigida por princípios ora religiosos, ora políticos, étnicos e fundamentalmente econômicos, destinada a reafirmar e difundir seus valores de modo a sustentar sua dominação e as desigualdades sociais.

Para reforçar essa reflexão, ainda no contexto brasileiro, recorre-se aqui a István Mészáros, que apresenta uma definição interessante, nomeada por ele como “internalização da consciência colonial”, ou seja, a assimilação pelo indivíduo de uma série de valores, condutas e expectativas “adequadas” à posição que lhe cabe na hierarquia social (MÉSZÁROS, 2008). No Brasil, como em outros territórios colonizados, a religião e a educação foram meios essenciais para efetivar essa estratégia:

[...] desde seu início, a colonização espanhola operava mais através da religião que pela força, afetando, portanto, profundamente, a consciência. [...] A modelagem de consciências no interesse do controle colonial seria repetida noutro plano pelos americanos, que após uma década de dura repressão operavam de modo similar através da consciência, usando dessa vez a educação e outras instituições culturais (CONSTANTINO; MÉSZÁROS, 1978, p. 20).

Mas para que esse processo de internalização se concretize, é preciso criar condições prévias à assimilação desses valores. E, nesse sentido, as relações sociais pré-capitalistas como as do período da colonização e, em particular, as relações capitalistas fornecem as condições históricas para o surgimento do conjunto de perdas econômicas e culturais, que Marx identificou como processo de alienação. Tendo por características principais a acumulação de riquezas, o consumo, a miséria e o esvaziamento cultural/espiritual, o capitalismo cria condições objetivas perfeitas para a imposição de princípios mantenedores do controle, da opressão e da submissão, quando fomenta ou cria o que Marx, ao longo de toda sua obra, caracterizou como a alienação pelo trabalho.

III. Alienação e desumanização

As considerações que se seguem buscam levantar elementos teóricos e questionamentos sobre as relações existentes entre o conceito de hegemonia e as teses e reflexões existentes no marxismo que formam o que Mészáros (1981) chamou de Teoria da Alienação. Sem a perspectiva de esgotar o tema ou chegar uma definição plenamente acabada, aqui se colocam algumas possibilidades de aproximação dos conceitos e, também, questões que podem estimular outros estudos e reflexões. Com esta aproximação, a reflexão se estendeu para o campo que envolve a educação, a cultura e a formação do indivíduo nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Isto posto, cabe iniciar a discussão a partir do conceito de hegemonia em Gramsci, particularmente no aspecto que destaca a “direção intelectual e moral” exercida pelas classes e grupos dominantes em contextos determinados:

Evitando uma definição fechada ou com pretensão à precisão sistemática, (...) pode-se afirmar que hegemonia é um conceito que envolve, além da ideologia, a “direção intelectual e moral” no âmbito das relações de poder e classe e a aquiescência das classes e grupos dominados, uma anuência que, em algum nível, envolve também a persuasão e a sedução para a formação de um consenso sobre o exercício do poder e suas características. Assim, de forma sintética e limitada, mas apoiada nas palavras do próprio Gramsci, pode-se identificar “hegemonia” com a “direção intelectual e moral” que um “grupo social” exerce sobre outros em uma determinada sociedade (NOGUEIRA, 2005).

Dessa forma, a anuência, o consentimento delegado pelos que estão na condição de dominados, que é também, no caso do capitalismo, a condição de explorados, contém componentes do que se pode entender por pobreza, tanto no nível material, propriamente econômico, quanto no nível espiritual/cultural. Trata-se, portanto, de uma condição que favorece o exercício do domínio pela sedução, que se relaciona tanto ao enfraquecimento do indivíduo – e em suas possibilidades de se tornar sujeito – quanto ao da sociedade civil, das suas potencialidades políticas, das suas possibilidades de enfrentamento das forças hegemônicas na busca de sua emancipação e de sua liberdade. E, ainda, a se considerar, conforme indica Mészáros (1981, p.17), “a alienação do trabalho como raiz de todo o complexo de alienações”, agrega-se o aspecto da desumanização, aquele ao qual Marx denominou de “coisificação” ou reificação do homem no processo de compra e venda da

força de trabalho na sociedade capitalista. A coisa, o objeto, o não sujeito, isto é, o indivíduo com as potencialidades humanas e políticas bloqueadas pela coerção econômica, pelas forças hegemônicas. Vale, então, indicar mais elementos para a discussão do processo da alienação que se dá sob o capitalismo:

[...] A origem da teoria marxista da alienação está no questionamento do homem, na sua relação transformadora com a natureza, mais precisamente, no trabalho humano e nas formas determinadas que este assumiu no processo histórico. Foi no confronto com a concepção de Hegel sobre o trabalho que Marx iniciou, já nos “Manuscritos de 44”, a trajetória dessa teoria que perpassaria, de alguma forma, todo o conjunto de sua obra. Contestando a concepção idealista elaborada por Hegel, que concebia o trabalho apenas no seu aspecto libertador e criador, Marx não desconsiderou as qualidades transformadoras inerentes ao trabalho, mas o situou historicamente. Seu questionamento passou a ser, então, sobre as condições em que se desenvolve o trabalho, especialmente as condições históricas do modo de produção capitalista (NOGUEIRA, 1995).

Desse modo, aquela que seria a atividade libertadora, humanizadora, transforma-se, sob o capitalismo, no seu oposto:

[...] Despojado dos meios de produção, da terra, da natureza, o homem, sob o capitalismo, necessita vender sua força de trabalho, como uma mercadoria, para continuar vivendo. Surge, então, uma contradição profunda que caracteriza as relações capitalistas, do seu início aos nossos dias: a atividade humanizadora, criadora e libertadora que é o trabalho, transformou-se em atividade desumanizadora, não criativa nem criadora (Idem).

Uma vez que, nas palavras do próprio Marx, em *O Capital*:

[...] em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incorpora-lo onde possível ao próprio processo de produção, suprimindo o trabalhador, enquanto mero meio de produção, de alimentos, como a caldeira, de carvão, e a maquinaria, graxa ou óleo (MARX, 1988, p. 202).

Mas é na colocação de Paulo Silveira (1989) que encontramos a importância do aprofundamento da contextualização do problema para além dos fatores provenientes da exploração, como é o caso da fome e a miséria. Silveira destaca que, sob o capitalismo, o

empobrecimento do homem se dá em uma dimensão que não pode ser reduzida à dimensão material de “uma perda que decorreria estritamente da exploração da mais-valia” (p.43). É nesse sentido que este texto interpreta a colocação de Marx sobre o aparecimento do ser desumanizado tanto física como espiritualmente. E só assim, conforme acentua Silveira, fica claro “que a pobreza do trabalhador enquanto mercadoria não se esgota em uma pobreza estritamente material, mas, que, ao mesmo tempo, e até quase que exclusivamente, a ênfase recai no empobrecimento do seu mundo interior” (p.43).

Assim, a desumanização e o empobrecimento mostram que o capital, com sua lógica, consegue ocupar nos indivíduos até mesmo aquele momento, fora da produção e de outras relações ‘coisificadas’, que seria o “tempo livre”, de reconstituição da autonomia e que Marx (1988) acreditava ser “(...) Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento das funções sociais, para relações de sociabilidade, para o jogo de forças físicas e psíquicas da vida e mesmo o tempo livre do domingo – pura futilidade” (p. 211). E é a referência à “formação humana”, em seu sentido amplo, que aproxima os sentidos de cultura, educação, política e, em uma perspectiva mais aprofundada, de hegemonia.

[...] Pode-se dizer que, para Gramsci, a hegemonia é a cultura numa sociedade de classes. Hegemonia não é um “sistema”: é um complexo de experiências, relações e atividades cujos limites estão fixados e interiorizados, mas que, por ser mais do que ideologia, tem capacidade para controlar e produzir mudanças sociais (CHAUÍ, 1986, p. 21).

Entende-se, então, que a busca do enfrentamento da alienação, traduzida aqui pelas tentativas de reumanização e de recuperação das potencialidades reprimidas do sujeito, passa pelo engajamento político, pela necessidade de uma formação que, concomitante aos processos de aprendizagem – formais ou informais –, possibilite o entendimento da atuação pedagógica de ações destinadas a mudar a sociedade e a história de uma sociedade.

IV. Alternativas para o enfrentamento da alienação e a conquista da autonomia

Ainda que se considere que a superação da alienação só pode se dar com a transformação histórica da sociedade, com outra forma de organização da vida e do trabalho, mesmo nos marcos do capitalismo, uma educação que tenha traços libertadores e valorize mais a condição humana do que a coisa, a mercadoria, já se terá percorrido um longo caminho no sentido de recuperar a condição humana e a autonomia.

Nas últimas décadas, tem sido ampliado o espaço para o debate sobre essa nova proposta de educação, considerando que seja inovadora em sua metodologia e que dê conta da tão necessária e urgente transformação social. Estudos, pesquisas e discussões atuais têm feito referência a essa nova proposta sob a alcunha de ‘educação integral’. Mas essa denominação é ainda um conceito em construção, para o qual há, naturalmente, interpretações e significações diversas. Dentre as mais comuns, encontram-se: a educação em tempo integral; a integração entre a escola e a comunidade; a revisão e ampliação do currículo pedagógico, com inclusão de disciplinas relacionadas às ciências humanas e às artes; e, finalmente, o sentido defendido nesse artigo: da educação integral como processo de desenvolvimento humano integral.

Paulo Freire teve papel muito importante para estimular e alimentar essas discussões. Quando apresentou sua análise da metodologia de educação então empregada no ensino formal, fez questão de apontar os prejuízos sociais a que ela nos expõe, mas teve também o cuidado de observar que essa transição deve ser muito cuidadosa para evitar que ocorra simplesmente uma inversão de polos:

“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos da visão ‘bancária’ criticada, é que não podemos aceitar também que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda dos *slogans*, dos ‘depósitos’”. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação [...] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2011, p. 93-94).

E ressalta as diferenças que há entre esses dois processos:

[...] O antagonismo entre essas duas concepções, uma, a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. [...] A primeira pretende manter a imersão, a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de como a percebem, é verdade também que sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo (Idem, p. 95-100).

Bons exemplos deste tipo de proposta pedagógica podem ser encontrados em iniciativas de educação popular, tradicionalmente derivadas de movimentos sociais, que procuram atender às demandas da comunidade que são ignoradas ou parcamente atendidas pelo poder público. É o caso, por exemplo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que desde 1979, tem desenvolvido sua própria metodologia educacional a fim de atender às necessidades das pessoas que integram o movimento, como podemos conhecer no estudo desenvolvido por Frederico Daia Firmiano:

A formação e a educação das novas gerações de sem terra estão presentes, como experiências, nas atividades do MST, desde seu primeiro acampamento [...] Nesse momento, a preocupação do MST era a escolarização de crianças, que, integrando-se na luta pela terra, afastavam-se do processo educacional formal (FIRMIANO, 2009, p.143).

Firmiano aponta ainda a trajetória do desenvolvimento dessa metodologia, que amplamente discutida e cuidadosamente formulada, parte de três princípios filosóficos fundamentais: educação para a transformação social; a educação para o trabalho, educação para a cooperação e a educação voltada para o desenvolvimento integral:

[...] Para o movimento, esses valores são aqueles que colocam o sujeito no centro do processo de transformação da sociedade e da pessoa humana. O MST propõe enfatizar em suas práticas educativas a indignação perante as injustiças, a solidariedade nas relações interpessoais, o respeito às diferenças culturais e étnicas, de gênero; a sensibilidade ecológica, além da disciplina no trabalho e a força da militância política; o cultivo do amor pelas causas do povo e do afeto pelas pessoas, o espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa do bem-estar coletivo e outras práticas que poderíamos chamar de bases para a construção de um socialismo cristão. Por fim, integra

seus princípios filosóficos a ideia de educação como processo permanente de formação e transformação da pessoa humana (Idem, 2009, p.150).

No que diz respeito às políticas públicas para a educação e a cultura no Brasil, há que se reconhecer algum avanço a partir do segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação dos programas “Mais Cultura” e “Mais Educação”, quando são delineados os primeiros traços de uma articulação na gestão pública dessas duas pastas.

Em 2012, por exemplo, essa parceria prevê o atendimento de 8 mil escolas (em todo o território nacional), 3 mil professores e 2 milhões de alunos com três ações: intercâmbio entre escolas e instituições culturais com financiamento para o desenvolvimento de ações conjuntas; capacitação de professores e ampliação do acesso aos acervos cinematográficos brasileiros; integração aos projetos de incentivo à leitura desenvolvidos pelos professores, dinamizando acervos e realizando atividades culturais de promoção da leitura (MinC, 2012).

Esses números e ações, embora conservem seu mérito, ainda não são capazes de promover verdadeira interação entre os Ministérios envolvidos, com vistas a uma gestão compartilhada para finalidades comuns. Um esboço dessa intenção pode ser identificado no acordo de cooperação técnica firmado no final do ano de 2011, entre o Ministério da Cultura (MinC) e o Ministério da Educação (MEC) e também no Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído pela lei 12343/2010, que estabelece algumas metas propositivas de ações integradas. Esse plano começou a ser elaborado em 2005, a partir da primeira Conferência Nacional de Cultura e estabelece 53 metas a serem atingidas em um período de 10 anos a partir de 2011.

Neste plano de ações, o Ministério da Cultura enfatiza a garantia à equidade nos direitos à arte, à cultura, à informação, à comunicação, à memória e às tradições; também apresenta um direcionamento bastante positivo para a articulação e para a implantação integrada de políticas públicas de educação, cultura, comunicação, ciência e tecnologia, direitos humanos, meio ambiente, entre outras. Além disso, o plano prevê ainda a implantação do Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais que pretende reunir informações que possibilitem a avaliação e o monitoramento das demandas, produtos e serviços culturais.

Importante iniciativa realizada por uma das ações do programa “Mais Educação” foi a elaboração de um texto de referência para o debate nacional sobre educação integral, realizado por uma equipe multidisciplinar, no ano de 2009, e que leva em conta o fato de ser esse ainda um conceito em construção, sendo portanto, necessário pontuar alguns elementos

para desenvolver estudos e, a partir deles, reconhecer as estratégias mais acertadas nessa direção.

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza [...] a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. O debate desencadeado pelo Ministério da Educação representa a oportunidade para explicitar a diversidade sobre a concepção, a atualidade e as possibilidades da Educação Integral (MEC, 2009, p.9-12).

O texto de referência vai além da conceituação de educação integral e apresenta aspectos relacionados também à formação de educadores, à análise do contexto histórico e social brasileiro e reforça a necessidade da abrangência e da intersetorialidade da gestão pública:

[...] Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil (Idem, p.9).

Embora ainda seja uma iniciativa tímida, ambos os programas de governo, bem como a iniciativa dos movimentos sociais, são elementos de grande relevância para se estimular a construção de novos caminhos e espaços para que a ideia de um processo de formação cultural integral se instale, fecunde e efetive ações nesse sentido. O enfrentamento da estrutura alienada e alienante construída na modernidade sob o domínio do capital é o enfrentamento de práticas e concepções que se cristalizaram por séculos. Trata-se de uma estrutura na qual só há interesse em um indivíduo, um cidadão em estado passivo; ordeiro,

que não critica a ordem social por mais opressiva que essa se apresente. Aos detentores do poder e da hegemonia, conhecimento é sinônimo de uma racionalização única, inquestionável que se confunde com “modernização”, e, de certa forma, com “evolução”, uma herança do darwinismo social que afeta até mesmo partes do pensamento conhecido como progressista e transformador. É nesse contexto que se valoriza e ganha uma dimensão humana significativa aquilo que Maria da Glória Gohn, no mesmo sentido já apresentado por FIRMIANO (2009), define como “o caráter educativo dos movimentos sociais” (2005, p. 16), um caráter que trata o processo educativo na sua dimensão política, a dimensão da tomada de consciência não pelas pregações teóricas, mas por práticas e reflexões que, no modo de produzir a vida e a cultura, construam a consciência da condição histórica do indivíduo e da sociedade, a condição de sujeito, não de objeto e menos ainda a condição pobre e limitada de mercadoria.

V. Considerações finais

Buscou-se neste artigo sustentar uma argumentação sobre a necessidade de um processo de formação cultural que vise à emancipação do indivíduo, colocando em pauta o debate sobre a educação integral e pretendendo, assim, oferecer alguns elementos para fomentar outros estudos e discussões sobre a educação e a cultura no cenário brasileiro contemporâneo.

Diante da amplitude teórica e conceitual dos temas abordados, este trabalho não se esgota em si, mas tem um caráter de continuidade, de forma a permitir que sejam trabalhados outros segmentos de tal importância qual a daqueles aqui já referidos.

A partir dos aspectos teóricos e políticos levantados, procura-se chamar a atenção dos gestores públicos, dos produtores culturais, dos pesquisadores e todos os membros da sociedade, para a necessidade de ampliar a visão sobre a área cultural, enxergando para além da cadeia de projetos culturais, vislumbrando o entrelaçamento das redes que constituem os processos culturais – processos estes imbuídos de valores concretos e simbólicos e profundamente relacionados às questões políticas e sociais.

Poder público, lideranças de movimentos sociais, educadores, educandos, produtores culturais e artistas, toda a comunidade enfim, precisa rever o que hoje está compreendido como entrelaçamento entre educação e cultura, para que se possa promover uma integração real, que não conceba a cultura apenas como artes e entretenimento, que não a contemple apenas como atividade complementar ao currículo formal, mas que considere a totalidade do indivíduo e toda a sua diversidade, expandindo, também assim, o conceito da educação. Essa é mesmo uma via de mão dupla, pois, à medida que a educação é transformada pela integração com a cultura, a cultura também se transforma, à medida que ganha outros espaços e formas de expressão.

Outro argumento que sustenta esse artigo é a articulação entre os conceitos de alienação, hegemonia e educação libertadora. Sem que seja defendida uma abordagem restrita, e resguardando as devidas proporções aos complexos processos sociais, é possível que se estabeleça uma análise relacionando tais conceitos.

O capitalismo e a conseqüente alienação por ele proporcionada, as desigualdades geradas pelo exercício de uma hegemonia que desprestigia a independência e a autonomia, bem como o emprego de uma metodologia educacional repressora, destinada à manutenção dessa hegemonia e ao atendimento de demandas do próprio sistema capitalista, são fatores

determinantes no processo de formação cultural vivenciado pela sociedade contemporânea brasileira. E, embora sejam constatadas iniciativas que versam sobre uma nova metodologia pedagógica, bem como a reformulação do processo de formação cultural, este é ainda um movimento tímido e isolado que requer expansão dos estudos e análises, a fim de disseminar e difundir novos valores para um processo de formação cultural que, além de objetivar o desenvolvimento humano integral, contribua para a construção de uma nova ordem social.

Referências:

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* in *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984. p.113 – 156.

ALVES, Rubem. *Sobre jequitibás e eucaliptos* in *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papyrus, 2000.

AMARAL, Tania Conceição Iglesias; SECO, Ana Paula. *Marques de Pombal e a reforma educacional brasileira*. 2006, 11p. Artigo científico. Universidade Estadual de Campinas.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena p. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRANDÃO, Carlos Augusto (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003. p. 39 – 83.

_____. *Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CONSTANTINO, Renato; MÉSZAROS, István. *A identidade neocolonial e a contraconsciência*. Londres: The Merlin Press, 1978.

CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

CORREIA, Jaqueline Cruz et al. “Escolarização burguesa e formação omnilateral” In *Revista Tecnologia e Sociedade*. Periódico Técnico-Científico do Programa de Pós-graduação em Tecnologia da UTFPR. n. 6 (1º sem. 2008)- . –Curitiba: Editora UTFPR.

COUTINHO, Carlos Nelson. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Questão Agrária, pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Maria Nazareth. *Alternativas metodológicas para a produção científica*. São Paulo: CELACC – ECA/USP, 2006.

FIRMIANO, Frederico Daia. “Experiências e concepções de formação cultural de jovens no assentamento Mário Lago” in *A formação cultural dos jovens no MST: a experiência do assentamento Mário Lago, em Ribeirão Preto*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 143-192.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. – 50ª ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. - 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *A transição para a humanidade*. In Sol Tax (org.), *Panorama da Antropologia*. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura: 1966.

GOHN, Maria G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Assinado Alfa Gamma, *Il grido del popolo*, 29/01/1916, EP 1, 56-51, apud COUTINHO, Carlos Nelson. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IANNI, Octavio. *Enigmas da Modernidade Mundo*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2000. p.140-165.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. – 24 ed. reimpr. – Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 2009.

MARTINS, Maria Helena Pires. *A construção da humanidade*. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.7, p. 13-19, 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Vol. I, 1, São Paulo: Abril Cultural, “Os economistas”, 1988.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MEC, Ministério da Educação. Produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. *Educação integral : texto referência para o debate nacional*. - Brasília : Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em 12 de março de 2012.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de Menezes. “500 anos de educação: diferenças e tensões culturais” in SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.), *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001. (Coleção memória da educação), cap 7. p. 145-162.

MinC, Ministério da Cultura. *Diretrizes do MinC para 2012*. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/03/APRESENTACAO_programas-prioritarios-2012-site.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

_____. *Plano Nacional de Cultura*. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2011/05/Lei12.343-PNC-Publica1.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2012.

NOGUEIRA, Silas. *Alienação: a teoria*. In: Cidade ameaçada: aspectos da violência em Ribeirão Preto – SP. 1995. 244p. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Araraquara.

_____. Poder, cultura e hegemonia: elementos para uma discussão. In *Desafios das identidades sociais*. Revista Extraprensa. Vol. 1, nº 6, 2010, São Paulo: CELACC/ECA/USP.

_____. *Participação política, cultura e hegemonia*. In VII ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura, Universidade Federal da Bahia. 2011.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 142 – 170.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*; traduzido por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SETUBAL, Maria Alice. *O ressurgimento da educação integral*. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.2, p. 3, 2006.

SILVA, Ezequiel T. *O professor e o combate à alienação imposta*. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard. *Da alienação ao fetichismo – formas de subjetivação e de objetivação* in Elementos para uma teoria marxista da subjetividade. São Paulo: Vértice, 1989.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.