



Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 341-351

## ANÁLISE AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM PERSPECTIVA AO PLENO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Adreana D. Platt

Universidade Estadual de Londrina - UEL

**Resumo:** Este texto é um das tematizações apreendidas através da pesquisa em desenvolvimento no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina intitulado “**O específico de estudo das áreas do conhecimento humano para o currículo escolar**”, e que tem enquanto objeto de estudo a reelaboração dos elementos essenciais do saber para um projeto de formação humana plena. O estudo foi realizado através da coleta de dados de alunos do quarto ano de Pedagogia da Universidade supra citada, deste o ano de 2004, e em número aleatório, para abordar os quesitos essenciais e periféricos a reelaboração das noções situacionais e históricas do recorte que demos ao estudo: a avaliação enquanto elemento fundamental para a ressignificação dos conceitos para a plena formação humana. Aludimos no estudo que tal intento será respaldado por meio da intervenção *omnilateral* enquanto perspectiva a uma educação unitária enquanto desenho para o desenvolvimento humano pleno, ou seja, educação intelectual, a tecnológica e a corporal, como pontua a tese praxiológica gramsciniana. A internalização dos elementos permanentes e transitórios para a ressignificação dos saberes se dará por base nos atos reproduzidos na cotidianidade (individualidade) e não-cotidianidade (sociedade) o que nos remete a entender a avaliação enquanto imprescindível para o mesmo. A investigação oportunizou a sistematização dos aportes que nos pareceram ser de significativa contribuição para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, numa perspectiva crítico-superadora.

**Palavras-chave:** Educação Omnilateral – Avaliação – Desenvolvimento Humano

### ANALYSIS OF THE EVALUATION PROCESS IN RELATION TO COMPLETE HUMAN DEVELOPMENT

**ABSTRACT:** This text is a result of research in development in the Department of Education of the State University of Londrina entitled “the study of areas of human knowledge for the school curriculum”, and this text studies the elaboration of the essential elements of knowledge for a project of complete human development. The study was accomplished through the collection of data from students of the fourth year of Pedagogy of the above-mentioned University since 2004, and in random number, to approach the essential and peripheral requirements the elaboration of the situational and historical notions of the concepts of full human

development. We mention in the study that such a project will be backed through *omnilateral* development perspective and a unique education as a perspective for the full human development, in other words, intellectual education, the technological and the corporal, as defined by Gramscian thesis. The internalization of permanent and temporary elements for the re-signification of knowledge will be based in the reproductive acts of daily (individuality) and non-daily (society) in which we need to understand the evaluation while indispensable for the same. The investigation made possible the systematization of theories that seemed to us of significant contribution for the full development of individuals, from a exceeded critical perspective.

**Keywords:** omnilateral education; evaluation; human development

Este artigo é um resultado parcial do estudo que está em desenvolvimento enquanto projeto de pesquisa no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tal investimento científico se justifica pelo esforço de análise crítico-reflexiva ao **“específico de estudo das áreas do conhecimento humano para o currículo escolar”**. Ou seja, buscamos destacar das diferentes áreas de conhecimento<sup>2</sup> o seu específico, seu objeto, para compreendermos o projeto de formação humana, o desenvolvimento humano, a partir de seu **eixo horizontal** (o acúmulo sócio-histórico para o desenvolvimento da humanidade – seus registros, memórias, seu processo de formação a partir da práxis objetiva e suas complexidades e contradições) e de seu **eixo vertical** (a acumulação dos códigos da sua contemporaneidade, situado à ação tempo-espacial, cf. OLIVEIRA, 2000), e, a partir destes, localizar os fundamentos ao mapa da organização curricular e sua significação em vista a plena formação dos indivíduos. Formação esta perseguida pelos institutos educacionais.

Uma das etapas da caminhada investigativa nos levou ao destaque de determinados elementos que são imprescindíveis à construção do mapa curricular e que visam sua ressignificação. Um dos aspectos de importante objetividade na compreensão deste movimento de formação humana será a avaliação. Este elemento é relevante uma vez que se sabe que a construção de um projeto de formação humana se dá necessariamente por meio da interlocução dos agentes formadores e os em formação num sentido dialético; em contínua superação.

Para compreender tal fenômeno realizamos estudos junto aos alunos, em número aleatório, do quarto ano do curso de Pedagogia, habilitação em Supervisão Educacional da Universidade supra citada, desde o ano de 2004, e que se realizou por meio de entrevista aberta e registro pessoal, além da análise crítico-reflexiva

destes elementos junto a estudiosos da área da formação humana<sup>3</sup>. A escolha pelos alunos de Supervisão Educacional se deu pelo fato destes possuírem na grade de formação específica tanto as disciplinas de “Currículos e Programas” quanto o de “Avaliação Escolar”, as mesmas que estudam o objeto aqui determinado.

Algumas das questões que se registram por sua importância na investigação ao objeto das áreas do conhecimento assim como na objetivação material e reflexiva da práxis escolar e que cercavam nossas dúvidas são: Como perceber o “momento da tomada de consciência” dos sujeitos em sua cotidianidade? Como dimensionar a superação de determinado volume de acúmulos necessários à plena formação dos seres humanos, históricos e socialmente situados? Quais dos elementos dos eixos horizontal (acúmulo das práticas humanas) e vertical (apreensão aos códigos de determinado período histórico) são requisitados na dinâmica do processo avaliativo e qual sua relevância para o pleno desenvolvimento humano?

Primeiramente, para discutirmos a plenitude do desenvolvimento humano precisamos breve e solidamente esclarecer os fundamentos para tal conceito na perspectiva desenvolvida por este estudo.

## O DESENVOLVIMENTO HUMANO, A FORMAÇÃO HUMANA: EDUCAÇÃO E PRÁXIS.

Com base na filosofia histórico-crítica possuímos enquanto conceito amplamente aceito que o ser humano “não nasce humano mas se torna” (cf. SAVIANI, 2000). Este “vir-a-ser” é compreendido sempre no campo processual, o que denuncia suas características fundamentais de continuidade e cumulatividade. Segundo VÁZQUEZ (1977) e KOSIK (1995), mesmo o sujeito da racionalidade oriunda da práxis individual, não coletiva –que não transcende a racionalidade das práxis dialética - necessita do acúmulo de informações e conhecimento básicos sobre sua prática, ou então de outra forma, este sujeito sempre principiaria sua atividade a partir do ponto do desconhecimento.

A característica que nos diferencia dos animais está na práxis dialética (superadora) coletiva. Por meio desta o indivíduo humano ultrapassa a sua condição de espécie (denominada aqui por “*hominização*” conforme DUARTE, 1999) para a sua especialização enquanto gênero humano. A práxis vem a ser categoria fundamental de toda a tese materialista histórica, e seu sentido dialético é a constatação do movimento de superação que encontramos na atividade objetiva, material, humana. Por meio dela acessamos a outras funções superiores e especiais ao gênero humano, como a linguagem, o registro, etc.

Segundo SAVIANI (2000) a intervenção educacional se processa pela racionalidade da práxis dialética uma vez que será nesta que o ser humano sintetiza o volume e acúmulo do produto histórico da humanidade em si.

Em produções anteriores<sup>4</sup> já assinalávamos que o desenvolvimento humano aqui será compreendido enquanto um “desdobramento do que antes se encontrava enquanto possibilidade, ‘no **sentido quantitativo, ou crescimento** e no seu **aspecto qualitativo, ou diferenciação**” (PLATT, 2005).

Outro aspecto relevante que se desdobra deste será a possibilidade de sistematização em “blocos”<sup>5</sup> que enunciam o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a saber: a) **quanto ao bloco da maturidade biológica**: quesitos anátomo-fisiológicos; b) **quanto ao bloco da maturidade espiritual**: quesitos psicomotores, morais e emocionais-afetivos; c) **quanto ao bloco da maturidade ontogeniosológica**: quesitos cognitivos; d) **quanto ao bloco da maturidade social**: quesitos relacionais (sujeito-sujeito, sujeito-instituição); e, e) **quanto ao bloco da maturidade objetiva**: quesitos operatórios-sensíveis (trabalho: atividade objetiva material).

É necessário esclarecer que este esquema, esta racionalização, possui o caráter unicamente “didático”. Outrossim, nossa intenção sempre será a compreensão dialética, superadora de tais dicotomias, mesmo porque entendemos que a proposição de conjecturas sobre o desenvolvimento humano numa perspectiva crítico-superadora nos reporta indelevelmente a elaborações prático-conceituais que ultrapassem o realismo empirista, analítico. Tais conceitos são significados a partir da perspectiva dialética, enquanto movimento que possuem em seu estatuto os elementos que analisam reflexiva e criticamente o fenômeno da realidade, a saber: a) princípio da totalidade, b) princípio da contradição, c) princípio do movimento, d) princípio da mudança qualitativa (cf. GADOTTI, 1998). É importante assinalar que pelo método dialético apresentamos e apreendemos a realidade na totalidade em que ela se apresenta. Outro dado importante para desdobrarmos o estudo nas questões que a avaliação de forma mais detalhadamente nos apresenta, é a apreensão do fenômeno educativo numa base de formação humana *omnilateral* e que será melhor conceituada a seguir.

## ASPECTOS ESSENCIAIS AO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Neste momento do estudo gostaríamos de relacionar os principais aspectos que em nosso entendimento reverberam ao processo da humanização dos sujeitos sempre, que se situa em relação aos eixos vertical e horizontal de formação, ou seja, o acúmulo histórico total e o relacional do produto da humanidade no indivíduo.

As categorias relacionadas compreendem os elementos que compõem a própria intervenção *omnilateral*.

### a. A educação *omnilateral*:

A *omnilateralidade* é a intervenção objetiva com vistas à realização/emanipação dos seres humanos (GONZALES, 2006). A esta intervenção objetiva superadora entre os sujeitos denomina-se de práxis dialética coletiva.

Etimologicamente *omnilateralidade* vem a ser a educação que ocorre “por todos os lados” (*omni* = todo + *lateralidade* = lado). Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos para que plenamente estes se desenvolvam. Isto ocorre a partir da não focalização única/especial do que se operacionaliza imediatamente em detrimento de outros aspectos de formação. Também não significa dizer que se relegará ao senso comum o aspecto técnico/tácito e especializado da atividade prática, objetiva – o que exige a apreensão das complexidades técnicas especialmente elaboradas. Ambos os casos procuram relacionar a formação plena dos seres humanos a partir de uma educação plena que se faz a partir da perspectiva *omnilateral* e que ocorre para a libertação dos sujeitos de seu estado de sujeição aos fenômenos do mundo da vida num amplo aspecto.

GRAMSCI (*apud* GONZALES, 2006) relacionava o conceito de *omnilateralidade* a partir da formação politécnica. Sua proposta se funda na tríplice vértice: **educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica.**

No Brasil podemos relacionar incautos autores que dissertam sobre a formação *omnilateral*, principalmente os que se envolvem de maneira muito próxima aos movimentos populares<sup>6</sup> enquanto importante elemento para a formação plena dos indivíduos atuarem crítica e reflexivamente nos diferentes aspectos de sua realidade objetiva.

### b. A “humanidade” no indivíduo

O resultado da intervenção “por todos os lados” (*omnilateral*) provoca o que autores compreendem como o fenômeno da apreensão plena da história da humanidade em cada sujeito para seu próprio agir sobre e no mundo. Ou seja, aquele proveniente do acúmulo histórico da humanidade (que se deu pelo volume da atividade material coletiva) e que se complexificou ao longo dos tempos. Essa atividade objetiva que construiu aquela realidade é acumulada, ressignificada e reconstruída pelos indivíduos a cada momento.

OS ELEMENTOS A SEREM AVALIADOS PARA A PLENA FORMAÇÃO HUMANA.

Situamos até aqui que a práxis objetiva, superadora e coletiva, é elemento central a transcendência sobre a racionalidade oriunda da práxis individual. Com

a complexificação dos modos de produção conseqüentemente se complexificam as relações de produção e as relações sociais. Desta forma, o modo como se apreende os elementos da humanidade para a formação dos indivíduos se processualiza em diferentes aspectos sem se perderem de vista, no entanto, os princípios que auferem ao gênero humano seus atributos mais significativos (como a linguagem, por exemplo).

LEFÈBVRE (*apud* GADOTTI, 1998, p.127) conclui esta questão quando considera que:

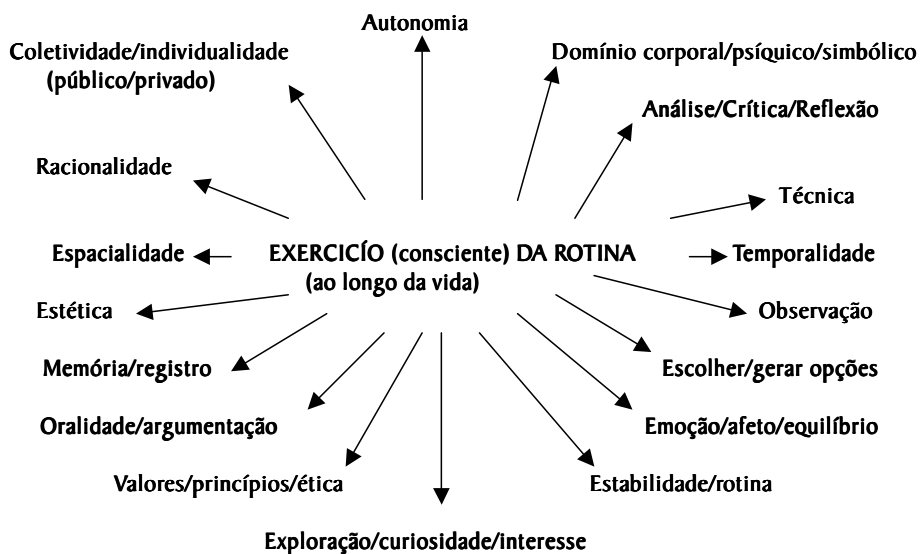
O homem, portanto, só se desenvolve em conexão com este outro que ele traz em si próprio: a natureza. A sua atividade só se realiza e progride fazendo surgir do seio da natureza um mundo humano. É o mundo dos objetos, dos produtos da mão e do pensamento humano (...). No decurso do seu desenvolvimento, o homem exprime-se e cria-se a si mesmo através deste outro, que são as inúmeras coisas moldadas por ele. Tomando consciência de si próprio, na qualidade de pensamento humano ou de individualidade, o homem não pode separar-se dos objetos, bens e produtos. Se se distingue deles e até se lhes opõe, tal fato só é possível numa relação dialética: numa unidade (...). O homem só se torna humano pela criação de um mundo humano. Na sua obra e pela sua obra, o homem torna-se ele próprio, sem com ela se confundir e, no entanto, sem dela se separar.

Apoiados nesta assertiva elencamos diferentes aspectos para conceber o ser humano voltado à sua plena formação, de modo que possa acessar o volume do produto histórico, material e imaterial, da humanidade que por ele será apreendido e reelaborado, a partir de novas circunstâncias de produção e das relações por meio dela provenientes.

Estes produtos da humanidade se constroem, dinamizam, na rotina dos indivíduos. Essa rotina, no entanto, está além do que entendemos por “atos do cotidiano”. Conforme DUARTE (2001) a vida cotidiana não pode ser considerada simplesmente como um modelo de vida de maneira restrita (ou “em-si”), ou seja, “a reprodução espontânea (...) (de) alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social do trabalho” (*Idem, op. cit.* p. 38). Mas a cotidianidade tematiza os atos do mundo da vida enquanto “objetivações genéricas para-si”<sup>7</sup>.

Há um importante paradoxo quanto à questão na vida cotidiana e não-cotidiana: não podemos viver restritos a ela (cujo impedimento a elaborações conscientes se determina enquanto processo de alienação (cf. DUARTE, *idem, ibidem*), mas também não há possibilidade de excluirmos as esquematizações, conscientes ou não, da vida sem que estas, no entanto, se caracterizem numa atividade estranha ao sujeito.

Dentre os elementos da cotidianidade que trazemos à apreciação por meio deste texto, podemos elencar:



#### COMPREENDENDO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA OMNILATERAL

Ao agir sobre o mundo da vida, sobre o cotidiano e não-cotidiano, o ser humano estabelece uma rotina. A rotina, que em Heller se chamará de “cotidiano” (cf. DUARTE, 2001, p. 32), estabelece as atividades nas quais os indivíduos se reproduzem diretamente e, de forma indireta, a sociedade. Quanto às atividades “não cotidianas” segundo a autora, são aquelas atividades diretamente relacionadas à reprodução da sociedade, ainda que estas indiretamente contribuam para a reprodução dos indivíduos (*idem, ibdem*).

Fica claro, portanto, que no processo para o pleno desenvolvimento humano, a partir de uma formação *omnilateral*, os indivíduos nos atos contínuos da rotina, na cotidianidade, aperfeiçoam, no sentido da dialética superadora, seu agir sobre e no mundo.

Isso, no entanto, é possível através do processo coletivo e individual da reorientação de suas atitudes/ações que ocorre num estado de continuidade. Essa possibilidade de revisão e reorientação dos atos humanos se dá pelo que podemos denominar de “processo da avaliação”, que corresponde a verificação do acúmulo, memória, instalação da cultura e pela prática-refletida sobre sua ações e de determinado saber, apreensão que os indivíduos necessitam para a produção e reprodução da vida social e individual.

## AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS DA COTIDIANIDADE

Os elementos que relacionamos para uma plena formação humana são históricos, assim como são situadamente localizados, ou seja, permeiam o espaço das variáveis permanentes e das transitórias da vida dos seres humanos. Queremos dizer que uma perspectiva de formação *omnilateral* que visa o pleno desenvolvimento dos seres humanos, só é possível se situamos sua práxis crítico-analítica dentro dos elementos que são produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade quanto por aqueles saberes que os indivíduos necessitam e constroem enquanto resposta às suas necessidades no tempo e espaço do presente desta (necessidade).

Segundo um levantamento de dados junto aos alunos matriculados no 4º ano do curso de Pedagogia, habilitação em Supervisão Educacional, da Universidade Estadual de Londrina, que ocorre desde o ano de 2004 - data do início institucional desta pesquisa -, as noções que coadunam para a verificação do acúmulo e a superação dos conceitos (“quebra de paradigmas”) diante das concepções iniciais, tanto as permanentes quanto as transitórias, e após serem apresentados novos desafios para a possível e desejável reelaboração conceitual dos indivíduos investigados diante dos elementos recortados enquanto essenciais para uma formação plena humana, concluímos ainda que preliminarmente que podemos elencar os seguintes momentos que devem ser verificados com vistas a novas reelaborações do processo educativo:

### **a. Elementos significativos à Avaliação da Atividade em Grupos:**

- A relação intergrupual e as reelaborações internas dos sujeitos ante os diferentes pontos de vista referentes a temática apresentada;
- A organização intergrupual quanto à condução da atividade (espaço de negociação permanente);
- Exercício da oralidade, dos elementos de negociação e argumentação para o encontro do denominador comum sobre a temática aos elementos do grupo;
- A sistematização una de um documento construído a partir das diferentes argumentações e negociado entre os pares.
- Compreensão, ressignificação e ação sobre o tempo e o rigor de estudo exigido para a organização interna e na elaboração dos dados que melhor respondem ao desafio apresentado;
- Elaboração, reelaboração, significação e ressignificação dos ritos sociais (e institucionais) que caracterizam a organicidade da tarefa no grupo e em sua dimensão coletiva justificada na apreensão do fenômeno para os diferentes sujeitos sociais.



## **b. Elementos significativos à Avaliação da Atividade Individual:**

1. Quanto aos instrumentos subjetivos, descritivos, textuais.
  - Organização das idéias, seleção e verificação dos argumentos ante a temática;
  - Logicidade na elaboração textual e dos elementos situados no tempo e espaço da temática;
  - Apreensão do campo qualitativo de construção temática.
2. Quanto aos instrumentos objetivos:
  - Organização do espaço de elaboração frente as questões que exijam respostas diretas, sucintas sem, no entanto, se distanciarem do foco de argumentação que surge para a seleção das opções;
  - Organização no campo de análise das opções requeridas e argumentação ante a seleção escolhida;
  - Verificação do acúmulo agregado pelo tempo e espaço investido no envolvimento junto a temática;
  - Reelaborações sobre as formas de intervenção e ritos cotidianos que sustentam uma melhor apropriação dos elementos tematizados;
  - Apreensão do campo quali-quantitativo de construção temática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo presente estudo, verificamos que a educação enquanto intervenção que possui a faculdade de reproduzir a “humanidade em cada sujeito humano” precisa ser objetivada de tal forma que empreenda ações com vistas à plena formação humana, simultaneamente no campo da coletividade quanto da individualidade,. E, conforme visto anteriormente, esta (formação) só pode ser plena uma vez que se ocorra a partir de um investimento *omnilateral*, (ou conforme Gramsci aponta através da tríplice intervenção, ou **educação unitária** (em uma unidade): educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, para que os sujeitos tenham a possibilidade de um desenvolvimento que procure ser “pleno”). Conceitualmente sustentamos que este processo de internalização da cultura humana nos indivíduos se faz por meio da práxis objetiva e coletiva, da mesma forma que a ressignificação dos elementos situacionais e acumulados historicamente são operacionalizados a partir do confronto destes conhecimentos quando em correspondência imediata às práticas que os seres humanos empreendem no cotidiano de suas vidas.

O estudo também sugeriu um volume de quesitos que ao nosso entender oportunizam o exercício da educação *omnilateral*, e que visualizamos enquanto a mais pertinente ao intento da formação humana plena, com destaque aos elementos de formação dos traços humanos permanentes e de trato social ampliado como para os particulares.

Os dados coletados para esta investigação - realizada junto ao universo especializado (quanto as práticas da intervenção pedagógica) de alunos do 4º ano do curso de Pedagogia – nos permitem levar em consideração que os principais elementos que urgem por uma contínua verificação, tanto a partir das objetividades permanentes quanto as transitórias, perpassam necessariamente pela elaboração interna dos sujeitos nas diferentes possibilidades coletivas e individuais a que estes tiverem acesso.

As atividades ou tarefas tematizadas foram constituídas a partir de uma organização que exigia tanto a internalização de significados do espaço coletivo quanto o da individualidade. Foi considerado que os principais instrumentos para a verificação dos acúmulos prático-conceituais são aqueles que oportunizam tanto os elementos para as elaborações construídas e negociadas coletivamente quanto as de ritos individuais, enquanto elementos indissociados do desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

- DELTA –LARROUSE. (1973). *Dicionário*. p. 2140.
- DUARTE, Newton. (1999). *A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2 ed., Campinas, SP: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Polêmicas do Nossos Tempo; v. 55)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (2000). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir. (1998). *Pedagogia da Práxis*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- GRACIANI, Maria Stela S. (1997). *Pedagogia Social da Rua*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- GONZALES, Wânia R. C. *Gramsci e a Organização da Escola Unitária*. In: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/221/boltec221c.htm>>. Acesso em 20.04.06.
- KOSIK, K. (1995). *Dialética do Concreto*. (trad. Célia Neves e Alderico Toríbio). 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MANACORDA, Mario A. (1991). *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

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

PLATT, Adreana D. (2004). “**O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)**”. Campinas, SP: Unicamp, (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. (2005). *O Específico das Áreas do Currículo Escolar para o Desenvolvimento Humano*. Projeto de Pesquisa cadastrado sob o n. 28436/03. Londrina, PR: CEPE/PROPG: Universidade Estadual de Londrina.

SAVIANI, Demerval. (1991). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. (coleção polêmicas do nosso tempo; v 40).

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

VÁZQUEZ, Adolfo S. (1977). *Filosofia da Práxis*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra..

## NOTAS

<sup>1</sup> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. do Dept<sup>º</sup>. de Educação da UEL. E-mail: [adplatt@uel.br](mailto:adplatt@uel.br)

<sup>2</sup> As áreas do conhecimento da pesquisa citada foram recortadas por meio da atual configuração curricular das instituições formais (escolas) e escolhidas segundo a grande demanda ali encontrada. Da mesma forma, tivemos o cuidado de situá-las em referência às grandes áreas epistemologicamente reconhecidas, a saber: 1. Ciências Biológicas (ou da saúde): biologia; 2. Ciências Exatas: matemática; 3. Ciências Humanas e Aplicadas: geografia e história; 4. Ciências da Comunicação e Expressão: língua portuguesa e língua estrangeira, 5. Práticas Culturais: arte educação e educação física.

<sup>3</sup> Tais estudiosos estão elencados nas referências bibliográficas deste texto.

<sup>4</sup> Referimos-nos aos artigos e relatórios já elaborados (PLATT, 2004 e 2005) e que redundam enquanto análises preliminares da pesquisa acima citada.

<sup>5</sup> Já em Aristóteles é possível reconhecer tal estrutura das áreas à formação humana (cf. VAZ, 1991).

<sup>6</sup> Dentre estes autores podemos citar Mario A. Manacorda (1991), Maria Stela Graciani (1997) e Gaudêncio Frigotto (2001).

<sup>7</sup> O termo *para-si*, conforme DUARTE (1999) significa que “as objetivações (atividade dirigida, consciente e superadora) sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida”.