

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: descaminhos para a formação unitária

Luciene Lima de Assis Pires
Josiane Lopes Medeiros

Resumo: esta pesquisa analisa a formação de professores na sociedade capitalista e os seus descaminhos para uma formação unitária. Para tanto, utilizou-se da análise de diretrizes de Organismos Internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº13.005/2014, e revisão bibliográfica do aporte teórico de Gramsci (1982); Manacorda (2000, 2008); Mascarenhas (2005) e Saviani (2009, 2013). Verificou-se que muitos são os descaminhos que distanciam a formação unitária dos professores como as políticas públicas educacionais brasileiras compromissadas com os ideais neoliberais que incidem sobre a administração, estrutura e organização das instituições formadoras.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Formação de professores. Formação unitária.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos os embates sobre a formação de professores têm se intensificado em diversas instâncias, com leis, programas e discursos, porém, ainda confronta-se com prioridades postergadas, fragmentação dos cursos, descontinuidade de propostas e investimentos que priorizam interesses econômicos de determinados grupos em detrimento de interesses para o coletivo. Sendo assim, os resultados desses processos incidem na formação inicial do professor, na organização das instituições formadoras e na qualidade da formação percebida pelos licenciandos.

METODOLOGIA

O presente estudo faz parte da dissertação de Mestrado em Educação e, objetiva investigar a formação de professores na perspectiva de formação unitária, visto que este processo educativo influenciou na configuração da sociedade, desvinculada de princípios unitários, que primam por uma formação completa, total do ser humano. Para tanto, buscaremos os princípios da abordagem qualitativa, sendo a análise de documentos da Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), do Banco Mundial (BM), e da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), da LDB/1996, do PNE/2014 e referenciais bibliográficos da área educacional, a estratégia utilizada na presente investigação.

A REALIDADE SOCIAL: educação e trabalho na sociedade capitalista

O sistema capitalista se desenvolveu no decorrer da história, de modo que segundo Brasil (2005), insurgiu de realidades sociais concretas, sem ser pensada ou manipulada por um grupo como um projeto conspiratório para dominação e subserviência. Nesse sentido, no percurso histórico do capitalismo, os elementos da realidade lógico-histórica, produzem e são produzidas no decorrer da existência do capitalismo, podendo ser consideradas estratégias para a manutenção de seu modo de produção.

Segundo Manacorda (2000), a educação proporciona o desenvolvimento do homem em sua totalidade, que acontece em diversos espaços não limitados à escola ou à família, mas em todos os espaços da sociedade numa relação de constante busca, por onde perpassa a historicidade, a transitoriedade de toda formação existente. A educação é prática social constituinte e constituída no plano das relações, definida nos diferentes espaços da sociedade, que trabalha na constituição do indivíduo, às necessidades sociais, sendo ela, instrumento essencial do processo de socialização e de formação humana.

Diante disso, a função da educação é a hominização, no qual o homem se constrói, se desenvolve e é formado nas relações sociais que estabelece com o grupo ao qual pertence, pois ele é produto do desenvolvimento histórico, um ser além do que a natureza o confere, membro de uma determinada sociedade, um ser pensante, consciente, livre e universal.

A educação tem tempo e especificidades que se contrapõem à lógica e ao tempo do mundo do trabalho. Mascarenhas (2005) defende que deve-se respeitar a exigência de um tempo maior na educação, maiores investimentos e seu retorno a longo prazo, contestando a reivindicação do mercado de trabalho que trabalha com o imediatismo, redução de custos, aligeiramento e retorno rápido. Nesse sentido, esta relação não deve acontecer subordinando a educação ao setor mercadológico, visto que o espaço educacional não tem condições de acompanhar o mundo do trabalho, a lógica mercadológica capitalista, suas exigências e características que perseguem o lucro. Não há estabilidade no mercado do trabalho, ele é volátil, imerso a constantes mudanças, pois segue as orientações do capital que tende a atividades lucrativas não se sujeitando a diretrizes e planos determinados.

As instituições educativas devem primar e trabalhar em prol de uma formação de qualidade, de fornecer aos seus educandos subsídios para que estes se desenvolvam como seres pensantes, críticos e autônomos. Não deve-se considerar a demanda e a lógica de mercado no sentido de acompanhar e buscar o seu fim, produtividade alienada e lucro. A educação não deve visar o preparo para o emprego, mas sim atender a todos os processos de desenvolvimento integral do ser humano.

De acordo com Mascarenhas (2005), para que a educação não se torne refém do preparo para o mercado de trabalho, esta relação deve ser pautada pela concepção de trabalho marxiana, portanto, pelas diferenciações entre emprego e trabalho. O emprego refere-se à ocupação, ao cargo que um indivíduo ocupa. Já o trabalho não é somente a produção de um dado material, assim, esta relação não deve servir como adestramento de corpo e mente visando à produtividade. Trabalho é o devir humano, é elemento essencial da sociabilidade humana, para tanto, não há como separar trabalho e educação, pois o homem se torna sociável pela educação, e o trabalho é a base desta sociabilidade.

Nesse contexto, o capitalismo se utiliza de pressupostos para dominar, conformar e manipular os indivíduos, a fim de dividi-los e enfraquecê-los enquanto classe. A divisão de classes torna o homem unilateral, incompleto, alienado e, no entanto, o impossibilita de perceber sua situação e de agir para transformá-la. A realidade social da formação de professores está impregnada de ideais neoliberais que permeiam a preparação para a docência e dificulta ações para uma formação integral, iludindo a sociedade, instituições de ensino e aos próprios professores distorcendo seu papel e utilizando essa “mão de obra educacional” para a reprodução e manutenção dos interesses do capital. Sendo assim, a realidade social na qual estamos inseridos não permite a formação integral do ser humano, desenvolvimento multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, a omnilateralidade marxiana, em que integre o saber e o fazer, tendo sua individualidade efetivada na comunidade. A formação omnilateral deve iniciar-se na infância, proporcionando a emancipação ao tornar livre a propriedade e os sentidos humanos tanto objetiva quanto subjetivamente, ou seja, “o desenvolvimento de suas condições físicas, psicológicas, afetivas, lúdicas, estéticas” (LIMA, 2010). No momento, estamos frente a uma nova mudança de exploração da classe trabalhadora, novas exigências estão sendo postas pelo capitalismo à educação.

Diante disso, Hermida (2012) afirma que inseridos neste contexto capitalista, a educação escolar é utilizada para a formação de contingentes de indivíduos, no

momento do desenvolvimento das competências que lhe insere nos processos produtivos exigidos pelo trabalho, sendo assim, a educação desempenha um duplo papel no processo de produção e de ganhos econômicos. De um lado ela incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores e de outro ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe, contribuindo à perpetuação das condições políticas, sociais e econômicas pelas quais uma parte do produto gerado é expropriada.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Nas últimas décadas temos presenciado um processo de internacionalização das políticas educacionais no Brasil em vários setores, como da economia, da saúde, do transporte e da educação. Esses setores são influenciados pelos ideais emanados de um novo ator das políticas educacionais: as organizações internacionais que

[...] refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a Unesco e a Unicef as agências especializadas em Educação. Entretanto, existem outros tipos de organizações internacionais que têm influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde). Cada uma dessas organizações apresenta sua própria história e sua própria visão de Educação. (AKKARI, 2011, p. 27-28).

O Banco Mundial teve um importante papel na reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras (DOURADO, 2002), sendo notória sua atuação e influência no âmbito educacional no Brasil e América Latina, difundindo uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, “por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (2002, p. 238), em parceria na preparação da mão de obra qualificada exigido pelo ideário neoliberal em sintonia com o FMI. Para tanto, como condição de empréstimo dos financiamentos, os organismos internacionais exigem em contrapartida, a adoção de suas diretrizes, o que culminou na redefinição do papel do estado brasileiro.

No Brasil, a privatização e a mercantilização da educação podem ser sentidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995/1998 e 1999/2002), devido ao alinhamento das políticas na direção dos objetivos de natureza neoliberal, propostos pelos organismos internacionais no âmbito do Congresso Nacional, assim que assume a Presidência, e se fazem hegemônicas no país durante a década de 1990, abrindo as portas à privatização em vários setores, afetando dentre outros a área educacional,

transformando o ensino em mercadoria em favor das demandas empresariais capitalistas, “aquecendo” o setor das instituições privadas, desresponsabilizando o Estado no oferecimento de um ensino público de qualidade para todos.

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, ocorrido na Tailândia em 1990, a LDB/1996, o Relatório Jacques Delors em 1998 e o PNE/2014, percebe-se várias iniciativas governamentais, estaduais e municipais em prol da formação de professores, como concessão de bolsas de estudos a oferta de formação inicial e continuada pelos programas de Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, Política nacional de formação dos profissionais da educação e Programa permanente de iniciação à docência . No entanto, muitas dessas iniciativas trazem em seu bojo tendências de formação sob orientação dos organismos multilaterais: flexibilização, aligeiramento, Estado mínimo, relação custo/benefício, se abstendo de uma formação integral.

Influenciados pelos ideais neoliberais preconizados na Conferência de Jomtien, as políticas educacionais brasileiras estabelecidas na LDB/1996, sofreram influências em sua concepção, as quais trouxeram divergências e consequências para o campo da formação de professores no momento em que instituíram novas diretrizes sobre a formação, profissionalização e o trabalho docente, em conformidade aos ajustes do campo educacional às exigências do capital e às novas demandas mercadológicas. Nos artigos que trata dos Profissionais da Educação, 61 a 67 do Título VI, percebe-se tais ajustes e exigências no decorrer de seu texto. No entanto, analisaremos alguns destes impedimentos para a formação integral do professor, considerando especificamente o artigo 62 que trata sobre a formação de professores para a educação básica, no qual estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2014).

Neste artigo, fora permitida uma formação aligeirada barateando os custos, estimulando a formação dos professores da educação infantil e dos primeiros anos da escolarização que se dê no nível superior ao mesmo tempo em que admite-se como

mínima, a formação no nível médio na modalidade Normal, sendo obrigatório a formação superior apenas para o magistério na educação de nível superior com a convocação para a pós-graduação, como comprova o Art. 66 da LDB/1996: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Outro ponto de divergência da LDB/1996 são os parágrafos 2º e 3º, que versam sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério que dará preferência ao ensino presencial, podendo subsidiariamente fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância, ou seja, possibilitando que a formação de professores também aconteça via educação a distância, não-presencial.

No PNE/2014 dentre as vinte (20) metas estabelecidas, cinco (5) delas são importantes para enfrentar o desafio da formação docente, pois tratam da ampliação, formação e valorização dos professores, sendo a meta 15, específica sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação. Porém, como observado, enuncia-se a preferência à formação específica de nível superior, mas remete-se às diretrizes da LDB/1996, que como visto anteriormente, permite como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Diante disso, o PNE/2014 já surge com novos e velhos embates: dentre eles a captação e distribuição de recursos e financiamentos; a criação do plano da carreira docente; valorização do profissional da educação e investimentos nos programas de formação de professores de nível superior, prioritariamente na rede pública e um número excessivo de metas, 5 (cinco), que tratam da ampliação e valorização dos professores, as quais espera-se que não tenham sido criadas somente por pressão de órgãos sindicais, mas que sejam efetivadas.

Garantir a formação inicial e continuada em nível médio, na modalidade Normal; fomentar o ensino a distância; incentivar a inclusão dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observando o disposto no caput do art. 207 da CF; estruturar os processos pedagógicos de alfabetização com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, bem como, promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização, com o uso de novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras articuladas com programas de pós-graduação stricto sensu; formalizar e executar os planos de ações articuladas (PAR) em cumprimento às metas de qualidade estabelecidas

para a educação básica pública, incluindo a formação de professores e professoras; garantir vagas nos cursos de educação superior pública e gratuita para a formação de professores para a educação básica, prioritariamente para as áreas em déficit na docência e formar professores da educação básica em nível de pós-graduação dentre outros, confirmam avanços e retrocessos para a formação de professores, pois ao mesmo tempo em que propõe metas para incentivo à formação, desestimula quando propõe outras que legalizam uma formação fragmentada, fora das instituições públicas, gratuitas, impossibilitando o investimento numa formação unitária, omnilateral.

O impacto da influência dos organismos internacionais pode ser percebido no âmbito educacional, na formação de professores, na qual temos presenciado idas e vindas de ações e investimentos que afetam o desenvolvimento social, crítico e intelectual do professor, contribuindo para a manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista de reprodução e alienação, em detrimento de condições e investimentos para uma formação de professores unitária, a qual viabilize o seu desenvolvimento integral, omnilateral.

FORMAÇÃO UNITÁRIA: descaminhos na formação de professores

Várias iniciativas têm sido apresentadas em prol da formação de professores como a constituição da LDB/1996, que significou um avanço em termos educacionais, porém, seu caráter minimalista, de mínima atuação do Estado, em consonância com a proposta de desregulamentação, descentralização e privatização orientadas pelo Banco Mundial, nos remete há amarras de um modelo traçado priorizando fatores econômicos que afetam diretamente a formação inicial de professores numa perspectiva unitária.

Na esteira das políticas neoliberais, comandadas pelos organismos internacionais em especial o Banco Mundial, as regulamentações da LDB/1996 sobre o lócus, estrutura e organização da formação de professores, assim como o Relatório Delors de 1998, nos remete a descaminhos para uma formação unitária, comprometida com a constituição de cidadãos em sua totalidade, no momento em que não prioriza e não investe na qualidade da formação dos profissionais que são parte essencial do desenvolvimento intelectual da sociedade, permitindo uma formação fragmentada e a distância, não respeitando o tempo necessário à formação em detrimento de demandas políticas de aligeiramento coadunadas com o sistema capitalista.

Dentre os teóricos que seguiram o legado de Marx, Gramsci foi um dos autores que pensou uma educação voltada para a emancipação humana, no qual a educação desempenha um papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contra hegemonia. Em Gramsci a educação assume o papel de devolver ao povo a intelectualidade e a cultura que a todos pertence, é um processo que permite que os educandos passem da anomia, falta de identidade, de interesse, à autonomia pela mediação da heteronomia (SAVIANI, 2013). Sendo a educação um processo total, amplo, Gramsci desenvolveu a proposta da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, no qual o homem emancipa-se da extrema especialização, e resulta na mudança de conduta, axioma da intenção gramsciana.

A escola unitária é uma perspectiva de formação, embasada no princípio unitário que luta pela igualdade social, para a superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados. Sua proposta requer que o Estado assuma as despesas escolares, não ficando a cargo da família, que o orçamento educacional nacional seja transformado, ampliado e se torne mais complexo, para que a formação das futuras gerações se torne pública, sem divisões de grupos ou classes (GRAMSCI, 1982). O problema atual da escola para Gramsci, como explica Saviani (2013), se dá no âmbito político e técnico, pois quem administra e legisla a instrução pública são investidos no cargo por pertencerem a um partido político, não por competência e conhecimento para conduzir a função educativa do Estado. Atualmente isso ainda vigora, pois em muitos casos quem escreve as diretrizes educacionais não é um profissional da educação, que conhece “o chão da escola”, a rotina e o funcionamento das instituições escolares, e as reais necessidades dos profissionais.

A constituição de muitas políticas públicas educacionais no Brasil vem de forma diretiva, de cima pra baixo, orientadas por critérios políticos, mascarado de constituição democrática, feitas em gabinetes, dividindo interesses, classes, reais necessidades e investimentos, acumulando-se prêmios e homenagens aos seus relatores em detrimento de políticas efetivas advindas das necessidades da sociedade brasileira relatadas pelas entidades que a representam, deixando de lado a forma participativa da sociedade.

Um dos problemas ainda a ser superado é o distanciamento das instituições formativas com a realidade social e o campo de trabalho, a escola. Gramsci já expunha o problema do distanciamento da universidade, da vida cultural do país no Caderno 1-XVI (1929-1930), e o distanciamento entre os intelectuais e o povo, desvelando a má organização do contato entre professores e alunos, nascendo daí uma universidade

burocrática, desambientando o aluno de um ambiente social universitário como de um ambiente de estudo (MANACORDA, 2008, p. 132). A universidade deve converter-se de um fato pessoal, de iniciativa pessoal em função orgânica, ela não deve ser regida pelas demandas hegemônicas da classe burguesa, mas deve proporcionar a formação intelectual.

[...] a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo [...]. (GRAMSCI, 1982, p. 145).

Os programas de formação de professores de uma maneira geral, apresentam diretrizes baseadas na flexibilidade, sendo esta, necessária para a organização da produção segundo a demanda; na fragmentação em uma especialidade; no aligeiramento que reduz custos, forma para o imediatismo do mercado e privilegia a formação inicial e continuada à distância e em serviço; na mercantilização da educação, transformando a educação em mercadoria a ser vendida e comprada conforme a necessidade e interesse.

As instituições formadoras não devem ser divididas em formação para dirigentes, ou burguesia e formação para o proletariado, pois a formação deve ser igual em oportunidades e condições para todos, que os mestres não devem se preocupar com o que seus alunos serão na vida, no sentido de preparar para esta ou aquela sociedade, mas devem ser desenvolvidas todas as suas capacidades, sendo abolido qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Somente uma formação na perspectiva gramsciana de formar intelectuais em sua amplitude, no desenvolvimento da função propedêutica, de preparação para o mundo do trabalho com subsídios tanto para o trabalho manual como intelectual, na qual se unifique teoria e prática, conscientizando as massas de seu poder intelectual, de observação crítica e filosófica é que se propicia a formação humana unitária.

Para tanto, Gramsci defende a educação pública como dever do Estado, incluindo não só a sua responsabilização de direção, mas também a administração física, construção, reformas, manutenção, compra de materiais e aparatos tecnológicos necessários; a qualificação, formação e valorização do corpo docente; o acesso aos mais diferentes serviços que complementam a formação de professores, os serviços públicos intelectuais que devem ser assegurados pelo Estado para que todos tenham acesso e não deixados à iniciativa privada como teatros, bibliotecas, museus, pinacotecas, jardins

zoológicos, horto florestais (GRAMSCI, 1982), oportunizando as mesmas condições de formação dos filhos da classe burguesa aos filhos da classe operária.

A formação do professor deve ser para além das especificidades de uma determinada disciplina, pois esta é imbricada dos fatores sociais, históricos, econômicos, políticos e religioso. O contexto de formação de professores assevera o papel das relações interpessoais, das relações indivíduo-grupo, indivíduo-instituição. A formação de professores deve preparar para a autonomia, o desenvolvimento intelectual e não a preparação para o mercado de trabalho. Para tanto, faz-se necessário o “espírito de cisão” na formação de professores, esta que reconheça sua separação e não transformação do que está posto, mas rumo a contraposição e (negação) luta contra a dominação das velhas sociedades (GALASTRI, 2013, p.85).

Quando o professor não se vê no seu trabalho ou não participa das decisões de sua profissão, de sua carreira, de seus materiais, este se torna estranho a ele, propiciando o descrédito na profissão, a frieza, o não comprometimento, a falta de estímulo e com isso a desvalorização de si enquanto profissional. Os professores têm de ser encarados como intelectuais de sua categoria, não pelo trabalho que fazem, mas pela importância do papel que desempenham na sociedade; e essa função, de forma mais ou menos consciente, é sempre uma função de conduzir técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação. (MONASTA, 2010, p. 20).

Pensar a formação de professores numa perspectiva unitária significa romper com os dualismos existentes na organização do sistema educacional, com a exclusão social que privilegia e mantém o elitismo, com o imediatismo e assistencialismo excludente do mercado, não reproduzindo a divisão formativa histórica, unilateral, de formação intelectual e manual. A formação unitária requer o rompimento com as dicotomizações de formação geral e específica, teórico e prática, humanista e técnica (FRIGOTTO, 1995, p.75-76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes últimos anos o que se revela são as inúmeras mudanças e a descontinuidade de propostas para a formação de professores assim como a precariedade das políticas formativas que não estabelecem um padrão mínimo para a formação docente. As políticas neoliberais desde sua efetivação no Estado brasileiro

influenciam os modos de formação de professores que temos: descontinuidade de iniciativas para uma formação sólida; burocratização e funcionamento dos cursos; separação entre as instituições formadoras e as escolas; redimensionamento dos estágios; superação do paradoxo: teoria e prática; baixos salários, formação baseada em competências, responsabilização do professor, investimentos insuficientes e mal direcionados na formação inicial, flexibilização, precarização, fragmentação da formação de professores e objetivação aos índices de avaliação.

O processo formativo dos professores requer uma formação para a mudança, uma formação em que o professor entenda e se reconheça como um intelectual, com um papel primordial na expansão da consciência das massas sobre o mecanismo da política, da cultura, da determinação histórica e econômica para capacitá-los a controlar e dirigir não só as suas vidas, mas, os que os que dirigem (MONASTA, 2010).

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Maggie Nunes. A pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, p. 9-48, 2005.

DELORS, Jacques (et al). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILE, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da(Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, p. 31-92, 1995.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. A construção do bloco histórico: via Jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos Cadernos do Cárcere. In: LOMBARDI, José

Claudinei. MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. SANTOS, Wilson da Silva Santos (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librium Editora, p. 80-101, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. João Pessoa, p. 1437-1455, jul./ago. 2012.

LIMA, Laís Leni Oliveira. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo**. Campinas: Alínea, 2008. (Coleção educação em debate).

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém (Org.). Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição. Goiânia: editora da UCG, p. 161-170, 2005.

MONASTA, Atílio. Antonio Gramsci. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 154 p. 2010. (Coleção Educadores).

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei. MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. SANTOS, Wilson da Silva Santos (Org.). Gramsci no limiar do século XXI. Campinas: Librium Editora, p. 60-79, 2013.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica em questão: contradições e inquietações. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio (Orgs. ET AL). Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças. Campinas, SP: Autores Associados, p. 165-198. 2013.

SILVA JR, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para atender as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.