

EDUCAÇÃO ESCOLAR E NEOLIBERALISMO: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS DIRETRIZES SOCIAIS DE FORMAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

SILVA, Odair Vieira ¹

RESUMO

A proposta deste trabalho tem como enfoque temático apresentar uma análise crítica sobre os processos de formação educacional presentes na sociedade contemporânea. Neste sentido, pretende-se estabelecer uma relação entre a intensificação dos processos de semiformação com o alinhamento das políticas educacionais brasileiras a doutrina neoliberal, a partir da reforma educacional da década de 1990. O principal objetivo desta obra é o de discutir as reformas neoliberais impostas pelas corporações e organismos financeiros supranacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) e suas consequências para educação escolar. A reflexão inicial gira em torno da reorganização e da mundialização do capital, a partir da década de 1960. Para refletir sobre a materialidade histórica desses fatos e as demandas do capitalismo tardio, utilizamos os referências teóricos da Teoria Crítica. Com vistas à consecução dessa tarefa, nossa abordagem teórica se dará mediante as contribuições de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse, com base em dois conceitos frankfurtianos: “indústria cultural” e “semiformação”.

Palavras Chave: Educação. Formação. Neoliberalismo. Teoria Crítica.

ABSTRACT

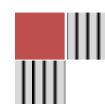
The purpose of this paper is to present a thematic focus on the critical analysis processes of educational formation in contemporary society. In this sense, we intend to establish a relationship between the intensification of semiformation with the alignment of the brazilian educational policies neoliberal doctrine, from the educational reform of the 1990s. The main objective of this work is to discuss the neoliberal reforms imposed by corporations and supranational financial organizations such as the International Monetary Fund (IMF) and the World Bank (WB) and its implications for education. The initial reflection revolves around the reorganization and globalization of capital from the 1960s. To reflect on the historical materiality of these facts and the demands of late capitalism, we use the theoretical references of Critical Theory. To attain this task, our theoretical approach will give the contributions of Max Horkheimer, Theodor W. Adorno and Herbert Marcuse, the Frankfurt based on two concepts by "cultural industry" and "semiformation."

Keywords: Education. semiformation. Neoliberalism. Critical Theory.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir do último decênio do século XX temos assistido a enormes mudanças conceituais e estruturais relacionadas às políticas sociais e à educação escolar. Essas mudanças configuram todo um processo de reforma e modernização do Estado e dos

¹ Docente do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral – FAEF/ACEG – Garça – São Paulo – Brasil, e-mail: odairvieiras@redefor.usp.br



sistemas ensino, pelos quais vários países do mundo estão passando sob a égide da doutrina neoliberal.

De acordo com a revisão de literatura escolhida para a proposição desse trabalho, essas mudanças estão relacionadas a uma esfera maior que diz respeito à reestruturação do modo capitalista de produção, a partir da década de 1960. Nesse contexto, fazem parte dessas mudanças a reorganização do papel do Estado frente às questões sociais e profundas mudanças na gestão e organização dos sistemas de ensino. No bojo dessas mudanças, podemos citar a implementação de novos modelos de gestão escolar que de acordo com Oliveira (2000), tentam “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”. (p. 331)

Além do já exposto, é importante frisar que desde o início da década de 1990, temos constatado o acirramento das influências das corporações e agências financeiras supranacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) na formulação das políticas e ações públicas voltadas para a educação brasileira. Todavia, a análise dos censos escolares e dos resultados das avaliações externas, tem demonstrado a face negativa desse processo.

Para analisar a materialidade histórica das políticas educacionais brasileiras a partir reforma educacional de 1990, recorreremos aos aportes teóricos da Teoria Crítica ou Escola Frankfurt. A Escola de Frankfurt refere-se a um movimento filosófico alemão da primeira metade do século XX, composta por dissidentes do movimento marxista. Dentre os principais pensadores da Teoria Crítica podemos destacar Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Herbert Marcuse.

De acordo com Bueno (2003, p. 23), “a Teoria Crítica revela-se instrumento importante para a análise educativa por nos apresentar o processo histórico de constituição da razão em sua dialética”. Nesse sentido, a análise da materialidade histórica das mudanças educacionais brasileiras se dará com base em dois conceitos da Teoria Crítica: a indústria cultural e a semiformação.

Nessa perspectiva, Pesce (2009, p. 137) assevera que a indústria cultural “[...] gera indivíduos submissos e conformados, pois não trabalha com autonomia, reflexão e crítica”. No que diz respeito à semiformação, a mesma não proporciona a emancipação dos indivíduos,



fazendo com que haja um predomínio da razão instrumental voltada para a adaptação e o conformismo.

Nesse trabalho, entendemos que as manifestações da indústria cultural e da semiformação são anteriores as disseminações da doutrina neoliberal na educação. Contudo, levantamos a hipótese de que as consequências desses fenômenos estudados pela Teoria Crítica se tornaram ainda mais intensos devido ao predomínio da racionalidade técnica e da formação de indivíduos submissos e conformados.

2. A TEORIA CRÍTICA E A SEMIFORMAÇÃO

Segundo Bueno (2003), a Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt originou-se da iniciativa intelectual de um grupo de jovens estudantes de filosofia na Alemanha. O autor salienta que,

Durante a década 1920, os intelectuais alemães de esquerda, frustrados pelo fracasso da promessa socialista na Europa e em especial na Alemanha, viram-se diante do seguinte dilema: apoiar o socialismo russo, fundado pelos bolcheviques, ou apoiar o socialismo moderado da República de Weimar. Dentre estas alternativas, pareceu mais sensato aos fundadores da Teoria Crítica seguir um terceiro caminho, inicialmente traduzido na revisão dos pressupostos da própria teoria marxista. Esta deveria ser revista para que pudesse integrar-se de maneira mais efetiva a uma possível práxis revolucionária. Em seu período inicial a Escola Frankfurt dedicou-se, portanto, à pesquisa de caminhos teóricos que viabilizassem ao proletariado sua realização histórica enquanto sujeito revolucionário. (p. 24).

Melo (2011), argumenta que as primeiras elaborações da teoria crítica tiveram início na década de 1930. Nesse período iniciaram as primeiras tentativas de renovação científica por parte da teoria crítica, na abordagem de um materialismo interdisciplinar. Na década de 1940, os teóricos da Escola de Frankfurt iniciaram uma nova análise caracterizada pela desconfiança diante dos potenciais de emancipação e autonomia propostos para esta etapa de evolução do modo capitalista de produção.

Nesta perspectiva, a teoria crítica sofre influências da psicanálise de Sigmund Freud e aos poucos se afasta da corrente filosófica marxista. As teorias Freudianas provocam reformulação dos trabalhos de pesquisa da Teoria Crítica que, guiados pela teoria marxista, se incomodavam “com a incapacidade dos proletários em produzirem respostas práticas no



sentido de buscarem a superação de sua condição econômica de explorados.” (BUENO, 2003, p. 26).

A introdução da psicanálise na Teoria Crítica buscou apreender os motivos que levavam a classe operária à deformação da consciência, pois a reprodução do modo capitalista de produção e “os interesses da classe dominante impunha aos trabalhadores uma percepção a tal ponto deformada da realidade, que os levava a pensarem e agirem de maneira contrária a seus interesses de classe.” (Idem, *ibid*, p. 26)

Desse modo, em 1947 com a publicação da obra *Dialética do Esclarecimento*, escrito conjuntamente por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno ficam claras as principais preocupações da Escola de Frankfurt.

[...] desencanto perante um mundo que assiste às barbáries cometidas pelo nazismo e pelo stalinismo, e que louva como democrática a degradação cultural do consumismo norte-americano, levou os autores à conclusão de que, subjacentes à ação humana na história, as estruturas da própria razão já contêm os elementos que perpetuam a violência e a injustiça. (Idem, *ibid*, p. 27)

A partir de então, os pensadores da Teoria Crítica elaboram os conceitos de indústria cultural, semicultura e semiformação. De acordo com a Teoria Crítica a semicultura é promovida pela indústria cultural que difunde a chamada cultura de massa, que se adapta aos desejos de consumo da população em geral, como bens culturais desprovidos de uma dimensão crítica. Já a semiformação, se caracteriza pela adaptação dos conteúdos formativos à lógica do mercado cultural, e da reprodução capitalista desprovidos dos elementos centrais da formação, como a dimensão crítica e a autonomia. (Idem, *ibid*).

Nesta perspectiva, Pucci (1997) evoca que ao longo do século XX com o desenvolvimento do capitalismo monopolista aliado a sua consequente revolução tecnológico-industrial, instaura-se uma nova realidade cultural.

Os produtos culturais deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornarem valores de troca, integrados à lógica de mercado; são produzidos e reproduzidos em série como qualquer outro objeto; tornam-se mais acessíveis à população pela possibilidade de adquirí-los. Desenvolve-se uma indústria da produção cultural (p. 91)



Deste prisma, de acordo com Maar (1997), a indústria cultural concebida na primeira metade do século XX é a grande promotora da semiformação. A indústria cultural e sua consequente semiformação surgem como estratégias para promover certa aparência de liberdade e esgotar as lutas de classes subjacentes ao modo capitalista de produção. Ele ainda ressalta que a indústria cultural provoca o bloqueio da realidade e dos ideais de liberdade da humanidade, de modo que a aparência idealizada da realidade substitui a realidade efetiva com o objetivo de evitar confrontos.

Além das características acima descritas a indústria cultural e a semiformação garantem a dominação de todas as esferas da cultura, promovendo também a exclusão da autonomia e da emancipação dos indivíduos. Desse modo, a indústria cultural e a semiformação provocam negação da formação cultural plena, como também a racionalização da não liberdade do homem, gerando a impossibilidade do mesmo se tornar um indivíduo autônomo. (MARCUSE, 1969)

Nesta percepção, Adorno (1986, p. 78) afirma que “a aparência de liberdade torna incomparavelmente mais difícil perceber a própria falta de liberdade do que quando se opunha a falta de liberdade manifesta”. No tocante à educação contemporânea, Pucci (1997) relata a duplo caráter da formação cultural baseada na adaptação à dominação das estruturas de poder.

A formação cultural vai perdendo a energia que lhe dava a vida, que a locupletava, passa a ser entendida como configuração da vida real e destaca unidimensionalmente o momento da adaptação. Absolutiza-se sua outra dimensão. O véu da integração encobre as possibilidades de manifestações da autonomia do sujeito, impedindo que os homens se eduquem uns aos outros, dificultando-lhes a compreensão crítica da vida real, favorecendo manifestações irracionais. A consciência da massa, “formada” por bens “culturais” neutralizados e petrificados, é levada a desenvolver valores de consumo imediatos, mantendo distância em relação às reais criações artísticas, excluída do privilégio da cultura. (p. 91).

Assim, a semiformação não permite que os indivíduos desenvolvam plenamente suas potencialidades para poderem colaborar para a transformação da realidade social em que estão engendrados, pois lhes falta o momento emancipador. Do mesmo modo, Bueno (2003) assegura que a semiformação, por meio da educação, impossibilita o homem contemporâneo de experimentar o mundo de maneira autônoma.

Se seguirmos essa perspectiva, podemos dizer que os parâmetros educacionais da atualidade fazem com que os indivíduos sejam educados cognitivamente e afetivamente para se subordinarem ao processo de semiformação cultural, o que lhe embute uma característica



conformista e adaptativa. O conformismo e adaptação ao *status quo* faz com que cada vez mais as escolas formem consciências felizes, ao invés do discernimento e do inconformismo. (ZUIN, 1997)

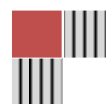
3. TEORIA CRÍTICA, NEOLIBERALISMO E A REFORMA EDUCACIONAL DE 1990.

Nos últimos vinte anos, temos percebido o acirramento de uma crise sem precedentes na história da educação escolar brasileira. Os sistemas de ensino e as instituições escolares não estão conseguindo formar as novas gerações pelo conjunto de estruturas racionais, culturais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas. (CÉSAR; DUARTE, 2010).

Essa deficiência educacional se deve principalmente ao neopragmatismo instrumental imposto pela racionalidade técnica e mercadológica do capitalismo tardio que busca introjetar os conceitos de eficiência e produtividade nos ambientes escolares. Por conseguinte, em relação à reforma educacional brasileira de 1990 e seu alinhamento ao ideário neoliberal podemos afirmar que em primeiro lugar existe uma submissão dos programas e políticas educacionais às orientações das agências multinacionais. Em segundo lugar existe um interesse mercadológico em manter uma educação instrumental, elitista e dual.

Neste sentido, de acordo com os aportes teóricos da Escola de Frankfurt, podemos concluir que as políticas públicas para educação brasileira, determinadas a partir dessa década, buscaram de modo geral reforçar e enfatizar os interesses das “classes dominantes de estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças vinculadas às classes populares para manter e reproduzir uma das sociedades capitalistas mais desiguais do mundo”. (FRIGOTTO, 2005, p. 221-222).

Adorno (2010) adverte que esse paradigma educacional suscita uma crise de formação cultural, ou seja, uma semiformação ou *Halbbildung*, que de certo modo provoca uma inércia e uma adaptação à dominação progressiva, das classes populares aos verdadeiros interesses do grande capital.



Os sintomas do colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato de pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (p. 8).

Em sua análise, Gomes (2010) salienta que o filósofo alemão Theodor W. Adorno, na teoria da semicultura, reflete sobre a necessidade de se transcender a simplificação pedagógica reconhecendo a crise da formação cultural expressa, “na onipresença do espírito alienado – pela forma generalizada da conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação)” (p. 201)

Ainda segundo Gomes (2010), Adorno assevera que,

[...] é no processo de reprodução material da sociedade que é possível captar a dialética da “formação” e da “semiformação”. Na sociedade contemporânea, a significação germânica da *Bildung*, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da razão social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente. (p. 201)

No que tange à interferência das agências internacionais na definição das políticas públicas nos países do terceiro mundo inclusive no Brasil podemos dizer que as mesmas não são recentes. Desse modo, partimos do pressuposto de que a partir da década de 1990, essas interferências tornaram-se mais intensas devido “a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal.” (LIBÂNEO, 2009, p. 34)

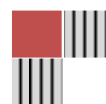


No entanto, uma das principais críticas às reformas estruturais propostas pelos organismos e corporações transnacionais aos países do terceiro mundo por meio da doutrina neoliberal, dizem respeito a sua “orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como desemprego, fome e miséria”. (Idem, *ibid*, p. 34). Com a relação às mudanças no papel do Estado, frente as reformas sociais em curso propostas pelas grandes corporações transnacionais e pelas agências internacionais, Michels (2006) aponta que essas reformas devem servir para a manutenção do atual estágio do modo capitalista de produção e da doutrina econômica neoliberal.

Borges (2003) assegura que houve uma mudança na agenda política do Banco Mundial das chamadas reformas macroeconômicas para reformas estruturais do Estado e da administração pública, objetivando a reestruturação dos serviços públicos, com o intuito de aumentar a eficiência e a equidade. Na área educacional, o Banco Mundial realizou algumas indicações de mudanças relacionadas à organização e a administração.

Reformas da organização e da administração dos serviços educacionais também se tornaram um foco de atenção ante a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste econômico em um contexto de severas restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento. Com base nas diretrizes mais gerais para a reforma do Estado, as políticas defendidas pelo Banco trazem um maior envolvimento do setor privado na provisão de serviços educacionais e a “minimização” da burocracia no setor. As reformas propostas envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, a terceirização de serviços educacionais para ONGs e a introdução da escolha parental de serviços educacionais por meio de cupons financiados pelo Estado. (p. 130-131)

Nessa mesma direção Lima Filho (2008), aponta que no modelo neoliberal, o Estado procura incessantemente reduzir sua intervenção nas políticas sociais para “desempenhar um papel de árbitro de um jogo no qual parece não tomar partido”. (p. 255). O autor ainda ressalta que nessa ótica o Estado assume o papel de um gestor do processo de competição, pois de certa forma abandona sua responsabilidade dos serviços sociais essenciais, tais como a educação, saúde e transporte que passam a ser regidos pelas lógicas do mercado. Para ele, a



reforma educacional em curso desde a década de 1990, conduzida pelo Estado brasileiro se vale da aprovação de leis e instrumentos jurídico-normativos e de uma ideologia de reforma.

Há efetivamente, a realidade da reforma educativa, ou seja, existe a política pública concreta, como é o caso das diversas reformas educacionais conduzidas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990. Estas são verificáveis, por exemplo, pela aprovação de um conjunto de leis e outros instrumentos jurídicos-normativos e pelas ações que as implementam nas diversas instituições escolares e educacionais (p. 257)

Com relação à ideologia da reforma educacional Lima Filho (2008), salienta que o Estado apresenta um discurso exacerbado sobre a importância estratégica que educação tem para a legitimação das políticas de ajuste estrutural dos serviços sociais. Para o autor as reformas educacionais devem apresentar uma base cultural e ideológica para a intervenção do poder. Nesse sentido, “as reformas educativas são, na ideologia neoliberal, justificadas como um processo mundial de caráter inapelável, indiscutível e inexorável.” (p. 262)

Ao considerarmos os apontamentos expostos acima, percebemos que além do alinhamento das políticas educacionais a doutrina neoliberal a educação brasileira a partir da década de 1990, teve “a empresa capitalista enquanto modelo de qualidade para a escola, tanto no campo administrativo, quanto no próprio campo pedagógico.” (BUENO, 2003, p. 158).

Bueno (2003), ainda reflete sobre a comparação entre essas instituições,

Esse paralelo entre instituições tão distintas somente é possível quando se desvincula a educação de um processo formativo, em cujas implicações possa estar incluída a crítica ao *status quo*, no interior de um processo de questionamento dialético do mundo. A escola é caracterizada não só em continuidade com as demais instituições, principalmente em relação à empresa capitalista, como também deve encontrar nesta os referenciais para o controle de sua qualidade. (p.158-159).

Apoiado nesses princípios, Bueno (2003, p. 83) salienta que a estratégia neoliberal para a educação, desfavorece “os referenciais da cidadania e emancipação do sujeito, substituindo-os pela liberdade do consumo educacional à disposição dos clientes”. Ainda



segundo o autor, o reducionismo do processo de formação seleciona previamente os conteúdos culturais e rejeita outras visões de mundo que de certa forma possam ameaçar o *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nesse trabalho, sob a perspectiva dos estudos e pesquisas da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt, realizar uma análise histórico-reflexiva das políticas educacionais brasileiras a partir da reforma educacional da década de 1990, sob a ótica da composição do Estado ao contexto neoliberal. As reflexões realizadas nesse trabalho apontaram para os interesses do capitalismo tardio na manutenção de uma educação instrumental, elitista e dual desde a segunda metade do século XX, fato acirrado a partir da década de 1990.

Neste sentido, o projeto neoliberal para a educação nacional, fez com que as instituições escolares viessem a se transformar em *lócus* de produção da capacidade de trabalho sem, contudo, garantir a formação plena de um indivíduo crítico, reflexivo e emancipado. Desse modo, a educação escolar por meio da semiformação começa a ser entendida como mais um mecanismo de controle social e econômico do modo capitalista de produção.

Com relação à educação escolar, embora a ideologia da reforma educacional pelo viés da doutrina neoliberal tenha apregoadado palavras de ordem como universalização, qualidade, equidade e eficiência dos serviços educacionais, o que percebemos de fato é o agravamento dos problemas educacionais, tais como os baixos índices de qualidade e aprendizagem escolar, o absenteísmo dos estudantes pelo seu processo de formação e a proliferação de analfabetos funcionais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986



_____. Teoria da Semiformação. IN: PUCCI, B., ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010

BORGES, A. **Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. vol. 18. n° 52. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18069.pdf>> . Acesso em 21 fev. 2014.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. 1. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CÉSAR, M. R. A., DUARTE, A. **Hanna Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 36, n.º 3, p. 823-837, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2014.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. IN: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. A (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, L. R. Teoria crítica, educação e política. IN: PUCCI, B., ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA FILHO, D. L. Contribuições para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.)



Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

MAAR, W. L. A formação em questão: Lukács, Marcuse e Adorno. A gênese da indústria cultural. IN: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. (orgs). **A educação danificada:** contribuições a teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MELO, R. **Teoria crítica e os sentidos da emancipação.** Salvador: CADERNO CRH, v. 24, n. 62, p. 249-262, Maio/Ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n62/a02v24n62.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2014.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão:** eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n.º 33. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2014.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. IN: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Orgs.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000

PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. IN: FELDMANN, M. G. (org). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. IN: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. (orgs). **A educação danificada:** contribuições a teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.



ZUIN, A. A. S. A indústria cultura e as consciências felizes: psiques reificadas em escala global. IN: ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. (orgs). **A educação danificada: contribuições a teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997

