



## PRINCÍPIOS DE TRABALHO E CULTURA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: DESVENDANDO AS CONTRADIÇÕES DO DISCURSO OFICIAL

Lícia Cristina Araújo da Hora)  
liciadahora@ifma.edu.br  
(PROQUALIS -IFMA)

### Resumo

Este estudo tem por finalidade discutir os princípios formativos que consolidam o discurso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Assim, visa-se demarcar o trabalho como fundamento da existência humana, ao considerar que os homens se caracterizam a proporção em que produzem sua própria existência mediante as suas necessidades. Pretende-se, também, analisar o conceito de cultura como expressão da base material e da vida social, vinculada a outro modo de vida que não está inserida na cultura capitalista, numa tentativa de apreender o discurso oficial que destaca a defesa de uma concepção política. Para abordar as nuances deste discurso, analisam-se duas categorias (trabalho e cultura), deste modo problematiza-se: A proposta de formação para os jovens e adultos trabalhadores está pautada para qual trabalho e para qual cultura? Buscando responder a problemática em questão, o referencial teórico utilizado considerou o princípio educativo do trabalho, à luz das análises de Gramsci e sobre Cultura e pós-modernidade, o referencial elaborado por Terry Eagleton e Frederic Jamenson. Ressalta-se, ainda, nesta análise, a dimensão ontológica do trabalho. Para tanto, o estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental, tendo por base o Decreto 5. 840/2006, o qual amplia a oferta da educação básica em todas as redes de ensino público, revogando o Decreto n.º 5.478/2005 de criação do PROEJA por apresentar várias limitações. Conclui-se com a análise das categorias, trabalho e cultura, no Documento Base do PROEJA que o princípio formativo a partir do trabalho encontra-se abordado de modo superficial e abstrato, com uma ‘tendência’ a tratar o trabalho como princípio educativo sem aprofundar seus elementos fundantes, a partir das discussões apontadas por Gramsci (2000a; 2000b). A noção abstrata deste termo confunde ideias, posições políticas e teorias educacionais que se encontram em campos antagônicos, e associa o projeto de Escola Unitária em Gramsci à Escola Tecnológica ou como atualmente se chamam as Escolas Públicas da rede federal de Educação Profissional, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No que se refere ao uso do termo cultura, é possível destacar que este ocupa lugar de destaque, quando associada a noção de multiculturalismo e de identidade cultural, passa a ser uma força política relevante. Nas perspectivas da pós-modernidade, a cultura e a vida social, tornam-se estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo, da cultuação a imagem. Dessa forma, as contradições evidenciadas no discurso oficial contrastadas com a perspectiva de trabalho e cultura com aporte nas ideias de Gramsci, possibilitam apontar para a permanência de uma educação e de uma escola que coloca a emancipação humana apenas como um horizonte distante para os jovens e adultos da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** PROEJA. Trabalho. Cultura. Princípio Educativo do Trabalho.

### Introdução

Este artigo tem a finalidade discutir os princípios formativos que consolidam o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). O PROEJA foi criado pelo Decreto n.º 5.478/2005, no qual atenderia a demanda de jovens e adultos através da oferta de educação profissional de nível





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

médio, no entanto por apresentar várias limitações<sup>1</sup>, revogou-se pelo Decreto 5. 840/2006, ampliando a oferta do ensino para toda a educação básica em todas as redes de ensino público.

É neste documento que se busca apreender o discurso oficial que destaca a defesa de uma concepção política, “cujo objetivo está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral da formação” (BRASIL, 2006, p. 35). Para abordar as nuances deste discurso, analisam-se duas categorias (trabalho e cultura), deste modo problematizamos: A formação de jovens e adultos trabalhadores pautada para qual trabalho e para qual cultura? Buscando construir reflexões para a questão elaborada, utiliza-se como referencial para discutir a categoria trabalho o aporte nas discussões de Gramsci; sobre Cultura e pós-modernidade o debate realizado por Terry Eagleton e Frederic Jamenson. Ressalta-se, nesta análise, a dimensão ontológica do trabalho. O que se pretende é demarcar o trabalho como fundamento da existência humana, ao considerar que os homens se caracterizam a proporção em que produzem sua própria existência mediante as suas necessidades, assim como, analisar o conceito de cultura como expressão da base material e da vida social vinculada a outro modo de vida que não esta inserida na cultura capitalista.

### Os princípios formativos para os jovens e adultos da classe trabalhadora no discurso oficial

Ao demarcar neste trabalho a compreensão sobre a dimensão formativa de jovens e adultos a partir da categoria de classe trabalhadora, e não apenas a partir do conceito usual *educação de jovens e adultos*, busca-se demarcar o debate a partir de posições políticas e teóricas. Conforme aponta Ventura (2008), no âmbito científico e político as denominações - educação popular, educação de jovens e adultos trabalhadores ou educação de pessoas jovens e adultas - como uma educação voltada para as minorias, para classe que vive do trabalho ou classe trabalhadora, e para diferentes sujeitos e suas diversidades, representam mais do que diferenças semânticas. Expressam disputas por significados e concepções de EJA filiados a diferentes

---

<sup>1</sup> Entres estes limites pode-se destacar a limitação de carga horária para os cursos e restrição de vagas apenas a escolas da rede federal. O novo decreto estabelece carga horária mínima, ao em vez de carga horária máxima e estabelece 10% de vagas para EJA e amplia para demais redes de ensino público.





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

referenciais. A categoria trabalho, ao ser associada à educação de jovens e adultos, deve expressar mais do que uma simples adjetivação. Para Rummert (2007) a utilização da categoria classe trabalhadora constitui-se:

[...] uma opção teórico-metodológica que não abdica de sublinhar o fato, hoje negado, de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. Trata-se, portanto, de uma questão de classe (p. 80).

Para Antunes (2000) a fragmentação da classe trabalhadora de hoje não exclui sua existência. A categoria trabalho na sociedade contemporânea nas tendências em curso: intelectualização do trabalhador fabril, desqualificação ou à subproletarização do trabalho, não permitem concluir a perda da centralidade da categoria trabalho. Apesar da heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora, as possibilidades de uma efetiva emancipação humana ainda podem encontrar concretude e viabilidade social a partir de revoltas e rebeliões que se originam centralmente no mundo do trabalho, um processo de emancipação simultaneamente do trabalho, no trabalho e pelo trabalho.

A categoria trabalho tornou-se comum na literatura produzida pelo governo federal no que tange a temática educação profissional, é possível encontrá-lo, por exemplo, nos princípios destacados no *Documento Base* que consolidam os fundamentos da política de integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade jovens e adultos, no qual se entende oficialmente que:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho, não se pauta na relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2006, p.38).

O *Documento Base* apresenta ainda como princípios formativos: 1º inclusão da população em suas ofertas educacionais; 2º inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; 3º ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio; 4º o trabalho como princípio educativo; 5º a pesquisa como fundamento da formação e 6º as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A categoria *trabalho como princípio educativo* tornou-se um conceito de disputa acirrada a partir da década de 90 no governo de Fernando Henrique Cardoso e foi aprofundado no governo Lula (2003 – 2006), no limite de ser difícil identificar qual o discurso dos intelectuais de esquerda com filiação marxista neste debate e qual o discurso do governo acerca da concepção formativa a partir do trabalho, considerando que muitos passaram a integrar o governo a partir do ano de 2003.

Reconhece-se que o discurso que passou a ser engendrado em muitos documentos oficiais é extremamente sedutor, pois agregam ideias amplamente defendidas por educadores de esquerda na década de 1980. Muito embora, a análise minuciosa do discurso possibilite perceber as contradições de princípios educativos e teóricos do próprio documento, uma vez que é defendida oficialmente a revisão do conceito de trabalho e de formação humanos, por ora desatualizados:

Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica dos homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/espço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligado à revolução industrial (BRASIL, 2006, p. 13).

A categoria trabalho como princípio educativo foi muito debatida na década de 1980 por intelectuais, período de transição da ditadura e do regime democrático. “A relação orgânica entre a atuação acadêmica e a inserção em espaços públicos de debate e de luta social e política, foi de algum modo uma das características mais significativas do processo de formação de educadores e intelectuais da década de 80” (ROSAR, 2005, p.04). Porém, conforme destaca Rodrigues e Rosas (2011) esta mesma década assistiu a hegemonia marxista e ao início de seu desmonte, ao passo que os temas da diversidade e o da problemática ética e estética em torno do esgotamento da racionalidade e da utopia, ganhavam espaço na agenda política dos debates e das produções artísticas da década de 1980. Em meados daquela década já era possível observar muitos daqueles que “amavam tanto a revolução” realizarem uma inflexão em direção ao vazio pós-moderno (idem, 2011, p. 6).

De acordo com Rodrigues e Rosas (2011) a partir do momento em que a temática reestruturação produtiva ocupa espaço nas produções do GT Trabalho-Educação na Anped, uma

4284





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

parcela de pesquisadores, os mesmos que impulsionaram a discussão marxista no campo educacional na década de 1980, passaram a defender que seria possível nesta nova etapa do capitalismo trabalhar as contradições. Uma vez que a formação precária do trabalhador dentro do taylorismo-fordismo havia sido superada.

O trabalho em sua dimensão educativa é abordado como assunto de relevância para inúmeros autores<sup>2</sup>. No entanto, dedica-se as obras escritas por Gramsci (2000a; 2000b) para analisar o pressuposto inicial, em que o trabalho apresenta-se como categoria fundante do ser humano, tanto como uma atividade que aliena e desumaniza o sujeito trabalhador, quanto uma atividade que possibilita sua emancipação.

Contudo, é necessário antes compreender como a obra de Gramsci ganha capilaridade no espaço acadêmico brasileiro e de que modo está associada sua produção teórico-metodológica em relação ao Marxismo.

### Gramsci e o rigor em relação ao método histórico dialético

Gramsci foi um autor que analisou a sociedade capitalista de seu tempo processando com bastante rigor as transformações por ela vividas. Foi nesta fase que produziu suas análises sobre o americanismo e fordismo, e por isso afirmou que “a hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida, só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (1980, pp. 381-382).

A produção teórica de Gramsci encontra-se organizada nas bases fundantes do materialismo histórico dialético, junto a Marx, Engels e Lênin. Longe de representar uma versão menos crítica e radical a análise do estado capitalista e sobre sua superação através de outro modo de produção, o pensamento de Gramsci amplia, sem abandonar os princípios ético-políticos com base no materialismo histórico dialético, a concepção de Estado compreendida por Marx, Engels e Lênin, no qual segundo estes o Estado é uma estrutura coercitiva de classe.

---

<sup>2</sup> Manacorda (1990), Saviani (2007), Ciavatta (2005), Frigotto (1984), Machado (1989), Rodrigues (1988), Kuenzer (1988).





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Na tese defendida por Martins (2008) o que o autor buscou demonstrar é que há uma continuidade do pensamento de Gramsci com relação ao pensamento de Marx, e não uma ruptura. O autor consegue apresentar que há um nível de ortodoxia na epistemologia gramsciana que guarda relevante rigor com relação ao marxismo originário, visto como uma filosofia da transformação ou como conceituou Gramsci, filosofia da práxis. Deste modo, Martins (idem) argumenta que a teoria do conhecimento de Gramsci não apresenta rupturas em relação ao método do materialismo histórico e dialético:

Gramsci promoveu uma adequação à luta política à nova realidade econômica e social, validando e legitimando o embate no campo cultural e ideológico para superação do modo de produção capitalista. Isso é uma inovação no âmbito marxista, mas não representa um abandono da parte de Gramsci da visão marxiana de que o Estado é um aparelho de classe e, como não poderia deixar de ser, expressa em suas estruturas e em suas ações político-ideológicas e burocrático-legais-institucionais as relações materiais de produção (2008, p. 184).

Para continuar na defesa de sua argumentação, Martins (ibidem) lembra a passagem das análises do Americanismo e Fordismo na obra de Gramsci (2000b) no qual este aponta questões sobre o peso da América sobre a Europa e as mudanças que a primeira pode provocar nas bases materiais da civilização europeia:

Mas o problema não é saber se na América existe uma nova civilização, uma nova cultura, mesmo que ainda no estado de “farol”, e se elas estão invadindo ou já invadiram a Europa: se o problema tivesse de ser posto assim, a resposta seria fácil: não, não existe etc., e, de resto, o que se faz na América é apenas remoer a velha cultura europeia. O problema é este: se a América, com o peso implacável de sua produção econômica (isto é indiretamente) obrigará ou está obrigando a Europa a uma transformação radical de sua estrutura econômica-social demasiadamente antiquada, o que ocorrerá de qualquer modo, ainda com ritmo lento, mas que ao contrário, se apresenta desde já como consequência imediata da “prepotência” americana; ou seja, se está ocorrendo uma transformação das bases materiais da civilização europeia [...] (Gramsci, 2001, pp. 279-280)

Para Martins (idem) esta leitura de Gramsci sobre a realidade europeia da época lançava sobre sua produção um vanguardismo, pois trazia questões sobre a globalização no modo de produção capitalista. Neste sentido Martins (ibidem) aponta que também nesta produção, é possível identificar uma continuidade as reflexões de Marx e Engels com relação ao Manifesto Comunista:





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Todavia, essa inovadora formulação gramsciana que [...] aponta os horizontes da globalidade do processo histórico [...] nada mais é que o prosseguimento na mesma trilha já iniciada por Marx e Engels. Como se sabe, no Manifesto Comunista encontramos os pais do materialismo histórico e dialético tecendo considerações sobre a globalização do modo de produção capitalista, tão propagada e propagandeada nos dias atuais (2008, p. 189)

Nesta lógica, o pensamento de Gramsci representa uma continuidade da tradição marxista e não uma ruptura. O que move a produção do conhecimento de Gramsci acerca da escola é a direção ética, política e cultural ideológica da conquista de uma sociedade, que no concurso da disputa de forças antagônicas exige (...) elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção (Gramsci, 1980, p. 382).

Gramsci estabeleceu um método para a luta em busca da superação da realidade capitalista, a este se refere o termo guerra de posição para designar uma batalha de hegemonia dentro da sociedade civil. Essas ideias são desenvolvidas no *Caderno 12*, no qual consta a preocupação com a escola, sendo esta portadora por excelência da contra-hegemonia do intelectual orgânico.

O conceito de hegemonia tem como princípio a obtenção da direção ideológica e cultural de uma classe sobre a outra na busca de um consenso para que a hegemonia possa ser mantida e sustentada através da concepção de mundo de uma classe sobre as outras classes. Para Gramsci toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica.

Para Martins (idem) o conceito de guerra de posição enriquece a elaboração marxiana sobre a luta social e também a ciência política contemporânea. Deste modo, conforme destaca o autor (ibidem) a luta pela conquista do poder não se resume a tomá-la em um só golpe, ou seja, mediante uma guerra de movimento.

Contudo, é necessário destacar que o conceito de guerra de posição foi um dos mais utilizados para forjar discursos reformistas e domesticar o pensamento de Gramsci em relação à crítica a sociedade capitalista e sua superação através de um novo tipo de sociedade.

Conforme aponta Paolo Nosella (1992), o pensamento gramsciano avançou nas Universidades brasileiras por volta da década de 1970, após ter se firmado primeiramente nas Universidades francesas:





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

A moda gramsciana pegou alimentada também pela concepção revolucionária de Gramsci para o qual – se dizia – a “guerra de posições” estaria substituindo a “guerra de movimento”. Teoria bem adequada para a esquerda brasileira que saía fortemente mutilada da experiência das guerrilhas. Essa teoria revolucionária chegou inclusive a forjar uma imagem de Gramsci “humanista”, de um revolucionário diferente e até bem comportado. Em certos círculos, Gramsci adquiriu também os contornos de um “educador” no sentido restrito do termo (NOSELLA, 1992, p. 4).

As constatações de Nosella (ibidem) acerca da inserção do pensamento de Gramsci no Brasil colaboram para fortalecer a necessidade de desenvolvimento da primeira questão deste artigo, qual seja, a de demonstrar através dos estudos de Martins (idem) que há um incisivo rigor metodológico do pensamento político e educacional de Gramsci com relação ao materialismo-histórico dialético. Portanto, se houve uma pulverização de uma imagem de um Gramsci *bem comportado* por ter criado novas estratégias de luta para esquerda e que por isso teria abandonado o método marxiano, é possível que esta imagem tenha sido fortalecida nas inúmeras interpretações que se fazem deste autor no Brasil.

### A formação dos trabalhadores para qual trabalho?

A compreensão sobre os fundamentos do princípio educativo do trabalho na sua dimensão ontológica, a nosso ver, está mais organizado na obra de Gramsci, a quem se busca como referência para desvendar a superficialidade com a qual esta temática tem sido abordada pelos documentos oficiais.

É importante considerar que a estrutura dos cadernos do cárcere constitui-se de notas de leituras, esboços de ensaio realizados pelo autor. As referências às questões educacionais e à escola estão mais organizadas no *Caderno especial, o de n.12*, que se completa com a leitura do *Caderno n.22 (Americanismo e Fordismo)* e do *n.11 (Introdução à Filosofia)* que contribuem para melhor fundamentar sua conceituação da Escola Unitária. Também é possível encontrar em algumas *Cartas do Cárcere* críticas ao método espontaneísta.

A compreensão de Gramsci sobre a educação apresenta uma perspectiva muito avançada, embora seus escritos datem no início do século XX, é possível relacioná-lo de modo







## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

muito atual a conjuntura em que está inserida a escola de hoje, a que pese a pulverização das pedagogias espontaneístas que ganharam notoriedade nestes espaços, entre elas, grande destaque a pedagogia das competências.

Inúmeras anotações sobre a questão educacional encontram-se no *Caderno 12*, é nele que Gramsci ao refletir o princípio educativo do trabalho elabora uma crítica a escola tradicional, ao modo abstrato como a escola tem se organizado e tem tratado a ciência. Também realizou muitas críticas, como veremos a seguir, aos métodos pedagógicos espontaneístas-naturalistas rousseauianos e aos métodos diretivistas-profissionalizantes.

No que se refere ao método pedagógico que Gramsci buscou elaborar com originalidade após superar o conflito entre o método espontaneísta e o autoritarismo, Manacorda (1990) expõe que ele teceu críticas veementes a escola jesuítica e as influências da pedagogia rousseauiana:

Gramsci assinala, portanto, em relação ao autoritarismo jesuítico, uma distância bem maior que em relação ao libertarismo rousseauiano; se não se avalia devidamente essa distância, elimina-se toda possibilidade de entender seriamente a austera concepção pedagógica gramsciana que, entre os dois riscos opostos do espontaneísmo e do autoritarismo, procura elaborar uma concepção original (1990, p. 75).

Sobre as críticas que tece em relação à pedagogia moderna, Gramsci destaca que é necessário investigar alguns de seus princípios históricos:

Não se levou em conta que as ideias de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas posteriormente formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos [...] A “espontaneidade” é uma dessas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desnovelar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; A espontaneidade, se analisada, torna-se cada vez mais problemática. [...] A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor (GRAMSCI, v. 2, pp. 62-63, 2001).

Muito embora, não seja usual ser destacado nas produções sobre educação que pesquisam sobre o pensamento de Gramsci a sua abordagem rígida e disciplinar sobre o modo como deve ser desenvolvido o processo de formação humana, é possível encontrar estas análises nas *Cartas do Cárcere* quando este autor versa sobre a educação de sua sobrinha Mea e nos apontamentos sobre educação realizados nos *Cadernos*. Nestes escritos, o autor deixa claro seu





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

posicionamento sobre as pedagogias espontaneístas, colocando abertamente favorável a um processo educativo que tenha direção “inflexivelmente rígida e firme, embora exercida de modo afetuoso e amoroso” (Carta do Cárcere, v. 1, p. 439, 2005). Sobre este rigor metodológico expressado por Gramsci, Manacorda (idem) sintetiza que:

[...] são diversas as sugestões relativas ao conteúdo desse estudo, mas é idêntica a exigência de rigor e de severidade, o que corresponde a seu modo pessoal de ser: “saber tirar leite de pedra”, saber refletir e produzir intelectualmente até mesmo nas condições de inércia e de isolamento (ibidem, p. 59).

Gramsci apresentou inúmeras preocupações metodológicas revestidas de caráter ideológico-político e histórico, preocupado com a superação do homem-massa em substituição ao homem-coletivo<sup>3</sup>. Deste modo, parece que ele consegue chegar “a alternativa de fundo de seus anos mais maduros, entre a escola humanística e a escola unitária do trabalho, o problema de conciliar o rigor metodológico próprio da fábrica e a abertura mental própria da exigência humanística” (MANACORDA, idem, p. 67).

Também, encontra-se como proposição de Gramsci uma formação unitária garantida por meio da integração entre ciência e trabalho. Esta integração está na base da obra gramsciana sobre educação, cuja proposição toma *o trabalho como princípio educativo*, identificando-o como espaço do trabalho diretamente produtivo:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (...) a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2000a, p. 32).

Para Gramsci o homem se produz enquanto homem a partir do trabalho, e as práticas sociais são todas práticas que convivem com a linguagem da ciência. Isso significa que ao mesmo tempo em que se produz trabalho se produz cultura, e também se produz ciência, ou melhor, a

---

<sup>3</sup> O “homem massa” não possui clara consciência do significado de sua própria ação e não avalia criticamente sua forma de participação no processo histórico; pensa de modo desagregado e assistemático, assumindo como sua uma concepção de mundo em que predominam elementos da concepção de mundo imposta pela classe que detém o poder, o que impede de agir de modo crítico e coerente [...] A consciência fragmentada do “homem-massa, leva-o, como já referido, a possuir uma concepção de mundo *imposta* pelo mundo exterior e assumida sem crítica [...] (RUMMERT, 2007, pp. 15-16).





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

partir do trabalho, ou dessa proposição entre trabalho e cultura vai se elaborando ciência. Portanto, parece apropriado afirmar que Gramsci, ao propor o princípio do trabalho como articulador entre cultura e ciência, evidencia que o trabalho se institui como princípio educativo. O trabalho industrial moderno é tomado como princípio educativo fundamental, pois para o autor o trabalho seria o elemento integrador entre cultura e ciência, e por essa razão deveria orientar todo o processo educativo no âmbito da escola.

A expressão *Escola Desinteressada* provoca de imediato nos escritos de Gramsci interpretações confusas, ora na defesa da escola desinteressada, ora na defesa de seu desaparecimento, por isto é um termo que merece breve destaque. Esta expressão aparece quando inicia os escritos sobre cultura e escola. A defesa de Gramsci sobre escola está vinculada a ideia de que o “entrelaçamento entre ciência e trabalho cria necessidade [...] de uma escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva” (MANACORDA, 1990, p. 153). Para dar curso a sua ideia defende que a escola de tipo desinteressada seja abolida, para que sejam difundidas novas escolas de cultura interessada. No entanto, na fase de sua produção mais amadurecida, ele define as preocupações em torno no termo “desinteressado”.

Conforme nos aponta Nosella (1992) o termo “desinteressado” aparece como chave para o entendimento do escritos sobre educação em Gramsci. Segundo Nosella (idem) o termo está associado a cultura desinteressada, a formação desinteressada que busca um alcance amplo de uma coletividade, de uma humanidade inteira. Esta é uma terminologia caracteristicamente italiana e ficou consagrada no debate sobre educação profissional, do qual originou as expressões escola do trabalho ou escola do saber desinteressado. De acordo com a explicação do autor (ibidem) o termo “desinteressado” opõem-se a expressão “sordidamente judaica”, em português isto significaria “interesseiro”, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até individualista, nesta lógica resgata o termo cultura desinteressada, como sendo uma cultura de ampla visão, universal, coletiva, que interessa a todos os homens.

Gramsci (2000, p.18) esclarece no *Caderno 12* a sua concepção acerca do trabalho como princípio educativo: “qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”. Com esta contribuição, o autor, como já citado anteriormente, aponta para a dupla dimensão do trabalho,





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

ou seja, o trabalho ainda que seja alienado fornece subsídios para a atividade intelectual, essa por sua vez, demonstra a capacidade emancipadora da dimensão do trabalho.

A defesa de Gramsci sobre escola aparece vinculada a ideia de que o “entrelaçamento entre ciência e trabalho cria necessidade [...] de uma escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva” (MANACORDA, 1990, p. 153). Para Gramsci (2000a) a revolução necessita ser cultural na forma de pensamento, analisar os partidos políticos, onde a educação é a base material, o princípio que dialoga com o trabalho e a cultura. Ainda no *Caderno 12*, o autor demonstra preocupação com a escola, sendo esta portadora por excelência da contra-hegemonia do intelectual orgânico.

O Intelectual Orgânico é fundamental na construção de certa hegemonia de uma classe social. Desse modo, aparece a importância da escola, como o local onde se formam as diferentes categorias de intelectuais. Gramsci (2000a) esclarece que o homem não deixa o intelectual, isto é, pensar e agir, mas nem todos na sociedade exercem o papel de intelectuais. Desse modo Gramsci (2000a) afirma:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (p. 33).

A Escola unitária, mencionada por Gramsci (2000a) organiza-se a partir do princípio educativo do trabalho<sup>4</sup>. Para superar o modelo dual estabelecida pela divisão da escola clássica e escola profissionalizante, o autor propõe a escola unitária desinteressada porque não é orgânica ao capitalismo. Unitária, única, no sentido de união entre ciência e trabalho, cultura e trabalho, técnica e trabalho.

---

<sup>4</sup> Para Gramsci o trabalho é princípio educativo que “conforma”, tanto para um “conformismo imposto” que sustenta a permanência da sociedade de classes, tanto quanto para um “conformismo dinâmico, um “conformismo proposto” que busca a formação do “homem novo” (MANACORDA, 1990). O trabalho, portanto, tem caráter educativo porque constrói, afirma ou “modifica o ser social em qualquer sociedade, independente da direção política. Para Saviani (2007) o trabalho é inevitavelmente sempre um processo educativo, em qualquer sociedade, inclusive na sociedade capitalista, porque em qualquer sociedade o homem está produzindo sua existência. Para o autor (idem) o trabalho é princípio educativo, pois o homem não nasce homem, ele se forma homem, o processo de produção realizado pelo homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, é um processo educativo, no qual ele aprende a produzir sua própria existência.





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Ao se referir ao *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (2000b) possibilita a discussão sobre a dupla dimensão do trabalho apontada em nossos pressupostos. Num primeiro destaque sugere o caráter alienado do trabalho.

Por outro lado, é necessário encaminhar esta regulamentação e a criação de uma nova ética. Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessaram pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral pela organização de suas famílias; a aparência de ‘puritanismo’ assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas, a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado. (GRAMSCI, 2000b, p. 252)

Esse processo permite identificar que a racionalidade do trabalho na sua forma complexa no capitalismo se configura na mutilação da corporeidade e espiritualidade do trabalho, sendo consequências históricas do trabalho alienado. A partir dessas afirmações Gramsci possibilita compreender que mesmo no trabalho alienado que expropria o saber do trabalhador, fornece elementos para a superação da alienação. Ao falar sobre animalidade e industrialismo, Gramsci (2000b) pondera:

Aqui se inserem as primeiras formas de servidão da gleba das profissões, etc. Até agora, todas as mudanças do modo de ser e viver tiveram lugar através da coerção brutal, ou seja, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou educação do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, às novas formas de produção e de trabalho, ocorreu com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os inteiramente. (p. 262)

Nesta situação, Gramsci (2000b) nega o caráter puramente alienante do trabalho, mesmo se referindo racionalização da produção e do trabalho, pois ainda que na perspectiva de trabalho alienado há subjacente os mecanismos para a atividade intelectual. Deste modo, pode-se constatar o trabalho na sua dupla dimensão.

No que se refere ao primeiro pressuposto Gramsci (2000b, p. 272) aprofunda que, da mesma maneira que o sujeito não precisa refletir sobre os seus movimentos para se locomover, assim também pode acontecer na indústria com os gestos fundamentais do ofício. Entretanto, ao mesmo tempo pode-se pensar em tudo o que quiser.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Com esses estudos pode-se observar que Gramsci dialoga com a dupla dimensão do trabalho na sociedade capitalista, como emancipação e alienação da vida. Porém, a dimensão ontológica do trabalho fundamenta as proposições de Gramsci quando se refere ao trabalho como princípio educativo. O trabalho e a produção para Gramsci são o ponto de referência para reestruturação das instituições intelectuais e morais, e entre estas se encontra em primeiro lugar a escola.

### A formação dos trabalhadores para qual cultura?

Gramsci também destaca o papel preponderante dos intelectuais na formação da cultura e no desenvolvimento do princípio educativo da classe trabalhadora. Deste modo, defende a construção de uma interpretação de cultura própria da classe trabalhadora, e a partir disso, um novo princípio educativo para que se alcance a autonomia dos intelectuais orgânicos da classe subalterna.

A compreensão da associação que Gramsci faz entre cultura e trabalho, intelectuais e a organização da cultura busca superar a perspectiva do individualismo em busca de uma cultura socialista. Conforme destaca (BEZERRA, 2010, p. 5):

Gramsci afirma que a cultura é um conceito básico para o socialismo, que deve ser organizada, como qualquer outro elemento, a partir da perspectiva socialista. Deve possuir sua própria institucionalidade, através de associações de cultura que, ligadas ao movimento socialista enquanto um projeto de totalidade, constituam em si uma necessidade mais ampla para um projeto alternativo.

Deste modo, identifica-se no discurso oficial uma perspectiva de cultura que se aproxima do multiculturalismo, no qual a “identidade do trabalhador precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social nos mais diversos grupos culturais” (BRASIL, 2006, p. 14). Em outra passagem encontra-se a recomendação de abordagem do conhecimento dentro do currículo com associação do “multiculturalismo e trabalho” (BRASIL, 2006, p. 51). Sendo assim, percebe-se que a noção de cultura distancia-se da perspectiva de cultura pelos intelectuais





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

orgânicos da classe subalterna, assim como se distancia da produção de Gramsci sobre princípio educativo do trabalho, no qual se integra a discussão sobre cultura.

Para Gramsci, o modo como o sistema educacional é organizado favorece “os filhos da burguesia” e faz com que a escola e, conseqüentemente, a cultura se transformem em privilégios, relegando o proletariado a perpetuar sua condição de classe, freqüentando as escolas técnicas e profissionais (BEZERRA, 2010). Gramsci defende o termo cultura como um processo de autodomínio e de autoconhecimento, bases de uma consciência unitária. Para isto utiliza o conceito de nacional-popular como valor comum tanto para política como para crítica estética, por isso equipara a universalidade artística ao caráter nacional-popular.

Conforme destaca Eagleton a palavra cultura é uma das mais complexas da língua humana, muito embora esteja altamente em moda. No linguajar marxista, ela reúne em uma única noção tanto a base como a superestrutura. “Cultura é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social confusa e ambivalente” (2005, p. 11).

O autor destaca a relação intrínseca entre cultura e trabalho, pois parte do princípio que se a natureza é sempre de alguma forma cultural, conseqüentemente a construção da cultura atravessa a natureza que se chama de trabalho.

Entre os vários aspectos que Eagleton (2005) aponta para a compreensão do conceito de cultura, é que este se relaciona ao sinônimo da noção de civilização, pertencente ao espírito geral do iluminismo, com culto ao autodesenvolvimento secular e progressivo. Porém, na virada do século XIX, a noção do conceito de cultura como sinônimo de civilização, reverte-se em seu antônimo, é também no final deste século que civilização adquire uma conotação imperialista.

A distinção permanente e o contraste ocasional entre cultura e civilização” – prenuncia muito do destino da palavra nas décadas que se seguiram. Nascido no coração do iluminismo, o conceito de cultura lutava agora com ferocidade edipiana contra os seus progenitores. A civilização abastrata, alienada, fragmentada, mecanicista, utilitária, escrava de uma crença obtusa no progresso material; a cultura era holística, orgânica, sensível, autotélica, recordável. O conflito entre cultura e civilização, assim, fazia parte de uma intensa querela entre tradição e modernidade ( ibidem, p. 23)





**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Este impasse estabelecido entre cultura e civilização, passa a ser apropriado pelas análises antropológicas do século XX, e não obstante, cultura também passa a ser o oposto de civilidade, ela passa a ser mais tribal do que comopolita. Logo estas interpretações ganham novas roupagens no relativismo pós-moderno. Para os pós-modernistas, modos de vida devem ser louváveis, contato que se trate de grupos minoritários em rejeição aos grupos das maiorias. A ideia de pluralismo cruza-se com a noção de auto-identidade, contrastemente. A ideia de pluralidade passa a ser conteúdo valoroso nas teias pós-modernas, conjugando ao lado de outros termos que colaboraram para fortalecer esta perspectiva, tais como multiculturalismo, interculturalismo, globalização e identidade.

Para Jamenson (2006) essa conjuntura é marcada pela desdiferenciação entre os campos, de modo que a economia sobrepõe-se a cultura, de modo que tudo incluindo a produção de mercadorias e as altas finanças especulativas, se tornou cultural e que a cultura, analogamente se tornou profundamente econômica e orientada pela mercadoria.

Uma outra questão que Jamenson (2006) destaca é sobre o termo de pós-modernidade, pois deve ser analisado como um problema ao mesmo tempo político e estético. O autor trata o termo de pós-modernidade como um conceito de periodização, cuja função é correlacionar o surgimento de novos aspectos formais na cultura com o surgimento de um novo tipo de vida social e uma nova ordem econômica, também tratado com tom de eufemismo, de modernização, de sociedade de consumo pós-industrial, de sociedade da mídia e do espetáculo, ou, ainda de capitalismo multinacional. Frederic Jamenson destaca a década de 1960 como o período de transição para compreensão do fenômeno, como chamamos, de pós-modernidade. Para ele, a década de 1960 é, em vários aspectos, o principal período de transição, um período em que a nova ordem internacional é instaurada e abalada.

A compreensão do conceito de cultura e da noção de pós-modernidade nos permite entender que o discurso do multiculturalismo e de identidade cultural nasce no bojo do fortalecimento de uma cultura imperialista e que, portanto, é incompatível com o princípio educativo do trabalho e de cultura pronunciada por Gramsci para formular as bases de uma escola unitária.







**IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**  
Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Para Gramsci o elemento de identidade é a situação de classe e, mais precisamente, as condições em que esta classe vive, trabalha, se organiza e, ao mesmo tempo, pensa e problematiza sua vida em sociedade. A “base material”, a “vida social” determina a cultura desta classe (enquanto capacidade de crítica e de reflexão) e a faz projetar outro projeto societário, outro “modo de vida”, outra cultura em seu sentido mais amplo (BEZERRA, 2010).

### **Considerações Finais**

A análise do documento base, instituído, através do decreto 5.840/2006 nos permite afirmar que a perspectiva apontada como princípio formativo a partir do trabalho aponta de maneira superficial e abstrata uma ‘tendência’ a tratar o trabalho como princípio educativo sem aprofundar seus elementos fundantes a partir das discussões já apontadas por Gramsci (2000a; 2000b). A noção abstrata deste termo confunde ideias, posições políticas e teorias educacionais que se encontram em campos antagônicos, e associa o projeto de Escola Unitária em Gramsci a Escola Tecnológica ou como atualmente se chama, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Retoma-se aí uma confusão histórica que ficou conhecida no Brasil equivocadamente como “escola tecnológica” ou “escola politécnica”, que no limite resultou numa instrução meramente para o trabalho, profissionalizante e pragmática.

No que se refere ao uso do termo cultura, é possível destacar que este ocupa lugar de destaque, quando associada à noção de multiculturalismo e de identidade cultural passa a ser uma força política relevante. Na perspectiva da pós-modernidade, a cultura e a vida social tornam-se estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo, da cultuação a imagem.

As contradições evidenciadas no discurso oficial contrastadas com a perspectiva de trabalho e cultura com aporte nas ideias de Gramsci nos possibilita apontar para a permanência de uma educação e de uma escola que coloca a emancipação humana apenas como um horizonte distante para os jovens e adultos da classe trabalhadora. Pois, conforme aponta Rummert (2007), os inúmeros programas são ofertados pelo governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, entre os quais se destaca o PROEJA, Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA),





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

não constituíram uma política unitária e fecunda, que efetivamente indicasse a democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos, permanecendo os jovens e adultos da classe trabalhadora “sujeitos destituídos de direitos” à educação.

### Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento base** – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

BEZERRA, Cristina Simões. **A construção da concepção de cultura em Antônio Gramsci**: uma análise da produção pré-carcerária. Anais: Gramsci e os Movimentos Populares, UFF, 2010.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Editora Unesp, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política, e o Estado moderno**. Trad. de Luiz Mário Gazzaneo. 4. Ed. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000a.

\_\_\_\_\_. Caderno 22. Americanismo e Fordismo. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000b.

JAMENSON, Frederic. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, Autores Associados, Unisal, 2008.

MANACORDA, M. A. **O Princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RODRIGUES, José; ROSAS, Ronaldo. Nós os Educadores que Amávamos tanto a Revolução In: **Revista Histedbr- Online**. Número especial, abril 2011. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art13\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art13_41e.pdf) Acesso: Jul 2011.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. O significado epistemológico e político da metáfora da navegação para uma leitura da história da educação brasileira, a partir dos Anos 80. In: **Seminários e Vídeo-Conferências**, 2005, Unicamp. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Maria\\_de\\_Fatima\\_Felix\\_Rosar\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_de_Fatima_Felix_Rosar_artigo.pdf). Acesso: Set 2011.

RUMMERT, Sonia. Notas sobre o pensamento de Antonio Gramsci – Contribuições à reflexão acerca da temática educacional In: **Revista de Ciências da Educação - Sísifo**. Jan/abr 04 (p. 11-52). Universidade de Lisboa, 2007.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos In: **Revista de Ciências da Educação - Sísifo**. Jan/abr 04 (p. 11-52). Universidade de Lisboa, 2007.

VENTURA, Jacqueline. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Niterói, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2008.

