

A BUSCA PELA HEGEMONIA NA EVOLUÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ELEMENTOS PARA O DEBATE.

VIVIANE MERLIM MORAES VILLELA.

Pesquisadora do GRUPPE (Grupo de Pesquisa em Política Pública Educacional)
Universidade Federal Fluminense – UFF /RJ.
Eixo 3- Educação e Movimentos Populares.

RESUMO

O presente trabalho, ao apresentar o conceito de *cidadania* e a forma como foi elaborado na realidade brasileira, visa discutir a proposta de educação e cidadania recorrente nas legislações educacionais, entendendo-a como resultante de um projeto hegemônico para o país, nos diferentes momentos de sua evolução histórica. Desta forma, as categorias gramscianas de *Estado*, *sociedade civil* e *hegemonia*, são fundamentais para empreender uma análise histórica da elaboração de um sentimento nacional no Brasil, por não fragmentarem as dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais da realidade. Na linha histórico-dialética, realizou-se um estudo sobre o conceito de cidadania em diferentes autores, assim como em Marx e Gramsci, a fim de confrontar tais concepções com a evolução do Estado Brasileiro. Partindo de uma idéia recorrente em diferentes autores - de que no caso brasileiro a cidadania se encontra tutelada pelo Estado, não tendo sido construída pela sociedade - coube-nos destacar a vinculação entre as disputas travadas na sociedade civil, a formação de projetos de lei que buscam se tornar hegemônicos no Estado e a participação dos *sujeitos sociais*, *dirigentes*, denominações mais adequadas do que *indivíduos* e *cidadãos*. Segundo esta lógica, considerou-se a *hegemonia* por um duplo aspecto: dominação da burguesia/ emancipação cultural do homem, dependendo da correlação de forças presente no momento analisado.

INICIANDO O DEBATE: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De forma bastante sucinta, este texto busca analisar a perspectiva de participação social que embasou a elaboração do Estado brasileiro. Para tanto, ao tensionar os conceitos gramscianos de *Estado*, *sociedade civil* e *hegemonia* com a perspectiva de participação social, objetivou-se compreender a forma como a idéia de cidadania foi (re)elaborada e difundida em nossa realidade,

de maneira a estabelecer um padrão de inserção dos indivíduos na vida sócio-política do país. Neste sentido, acredita-se que o sistema educacional interpretou – e ainda interpreta - um importante papel, posto que, como um dos aparelhos do Estado¹, auxiliou na consolidação de um ideal participativo baseado na concepção tradicional de cidadania.

Busca-se, ao longo do presente artigo, analisar o Estado não como um ente acima da sociedade, tão pouco como objeto nas mãos de uma classe, mas como uma relação social (FONTES, 2005). Neste sentido, baseado no referencial teórico-metodológico adotado, não é correto afirmar que a educação nacional e as legislações que a embasam são impostas pela elite dominante. Ao contrário, compreendendo a perspectiva educacional pela vertente da construção da hegemonia, percebe-se que existe toda uma correlação de forças que busca tornar um projeto educacional dominante – no plano sócio-econômico - e dirigente – no plano político.

O conceito genérico de cidadania nos remete à Grécia Antiga, onde Aristóteles define o cidadão como aquele que possui poder para participar de decisões legais e políticas, deliberativas ou judiciais, podendo governar e ser governado (ARISTÓTELES, 1999, p.213). A atividade política se dava, portanto, na própria cidade, não sendo a educação uma tarefa preparatória à participação, mas decorrência desta. A cidadania era vista como um ideal coletivo, onde o cidadão não poderia dispor de seu tempo livre para assuntos individuais, mas sim para as demandas da vida da cidade. Esta visão de cidadania é decorrente da concepção do Estado como “criação da natureza”, sendo mais importante do que as esferas privadas, ou seja, o indivíduo e a família, “uma vez que o conjunto é necessariamente mais importante do que as partes” (ARISTÓTELES, 1999, p.146).

Se na Antiguidade prevalecia a idéia de que o homem é um ser político, e que se encontra inserido em uma relação social onde o todo se sobrepõe às partes, na Modernidade o indivíduo se liberta do poder absoluto de uma lei divina ou natural, exterior a ele. Neste momento, o Estado passa a ser concebido como resultado da associação de indivíduos livres e autônomos, por meio de um contrato social, de um pacto, onde estes possam deixar o estado de natureza e fugir da barbárie.

Sendo assim, nos séculos XVI, XVII e XVIII se constrói, na Europa, a noção moderna de Estado, com suas bases alicerçadas na cidadania e no papel fundamental da educação para a construção da identidade burguesa. Assim sendo, para a consolidação do ideário burguês - a partir

¹A escola é para Gramsci um *aparelho privado de hegemonia*, ou seja, é um espaço privilegiado de formação da hegemonia e manutenção da dominação, assim como a Igreja, as associações, os sindicatos e os meios de comunicação.

do século XVII – a educação se torna um instrumento essencial para a difusão dos valores culturais para todos.

Marshall (1969), autor clássico nesta discussão, define que o exercício da cidadania somente será atingido quando houver observância aos direitos humanos em seus diferentes níveis (econômico, civil, social e coletivo). Distingue as dimensões da cidadania com base em uma seqüência desenvolvida na realidade inglesa: no século XVIII são apresentados os direitos civis, ou seja, os direitos fundamentais à vida, liberdade, propriedade e igualdade. O século seguinte, por meio de muitos debates e disputas, consolida os direitos políticos - aqueles que permitem a participação de uma parcela da população na vida política do Estado, através do exercício do voto. A conquista dos direitos sociais só se dá no século XX, fruto das reivindicações de pessoas que se viram excluídas da riqueza coletiva e se valeram dos direitos estabelecidos anteriormente para se organizarem em movimentos e partidos para a busca de melhorias nas condições de vida. São considerados direitos sociais a educação pública, o trabalho, um salário justo, a saúde, a aposentadoria, entre outros.

A passagem da educação como um dos direitos oriundos da cidadania - direito social - à promotora desta, efetiva-se justamente a partir da ressignificação do conceito, quando é repassada à escola a tarefa de civilização do povo, de acordo com o projeto de sociedade urbano-industrial em desenvolvimento, identificando o cidadão aos interesses de sua nação (ARROYO, 1987).

A cidadania passa a ser tratada como um fenômeno histórico, concebida em um espaço/ tempo limitado às fronteiras geográficas e políticas do Estado capitalista moderno. Há a necessidade de contextualização das discussões sobre direitos e deveres da cidadania, uma vez que tais categorias passam a se apresentar profundamente atreladas aos interesses dos Estados-nação nascentes.

Em escritos como em *A questão judaica* (1972), Marx discute a dicotomia que a burguesia realiza entre o *homem* e o *cidadão* – ou entre burguês/ cidadão, entre os planos individual/ coletivo, econômico/ político, enfim, entre a esfera da vida privada e o espaço público. Deste modo, a burguesia efetiva a separação entre a sociedade civil – lugar de defesa dos interesses privados – e o Estado político – *locus* da vida pública, dos interesses coletivos. Assim, os direitos do homem “[...] nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (p. 41).

Assim como Marx, Gramsci não consegue perceber no conceito de cidadania horizontes que apontem a possibilidade de criação de uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que em

seu cerne se encontra uma concepção de sujeito não como produto da história, mas como seu ponto inicial, como indivíduo natural, anterior à sociedade.

Ao considerar o homem como um devir histórico, como um constante processo de vir-a-ser, de formação e reconstrução, afirma que a realidade somente pode ser conhecida por meio da intervenção deste sujeito. Mais do que o mero exercício de direitos políticos descolados de uma preocupação para com a sociedade de uma maneira mais ampla, a proposta de Gramsci é de tornar possível que cada *cidadão* – ou indivíduo burguês – se torne *governante, dirigente*. É preciso que recomponha em si o caráter público e social perdido, por meio da ressignificação de sua participação nesta sociedade.

Concordamos com Neves (2005, p. 21) quando afirma que os conceitos gramscianos - que são aplicados no Brasil muitas vezes sem considerar a realidade a qual foram chamados a explicar quando criados por este autor – auxiliam a pensar nas estratégias usadas pela burguesia para se garantir como classe dominante e dirigente. É com base nesta concepção dialética entre estrutura e superestrutura, que podemos avaliar o processo de desenvolvimento do Brasil, buscando compreender que as relações que aqui se vêm construindo não escapam desta relação de reciprocidade, que foi denominada por Gramsci de *bloco histórico*.

Desta forma, o conceito de bloco histórico busca apreender a dinâmica da sociedade sem dissociar economia, política e cultura, que para ele são dimensões inter-relacionadas na totalidade social. É desta forma que compreende o Estado, ou seja, como superestrutura política que tem origem nas relações materiais de produção, tendo por objetivo a garantia de dominação da classe que detém o poder. Ao colocar a perspectiva de um Estado ampliado refere-se “[...] às manifestações concretas da politização dessa mesma sociedade burguesa” (NEVES, 2005, p.22). Portanto, não existe referência à sociedade civil como momento anterior ao Estado, ou mesmo como lugar da liberdade em contraposição à força, sendo esta apenas uma distinção formal e didática, posto que para ele “a sociedade civil também é Estado. É o próprio Estado” (GRAMSCI, 2004, Caderno 26 §6).

EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: A FORMAÇÃO DE INDIVÍDUOS OU SUJEITOS SOCIAIS?

Para que se possa analisar qualquer legislação, é necessário ter claro o papel que cumprem social, política e economicamente na realidade do país. No que é concernente a este estudo, pode-se dizer que as legislações educacionais brasileiras se apresentam como produto possível, fruto das

disputas e dos interesses de grupos que representam classes sociais distintas ou frações de uma mesma classe, que objetivam fazer da educação nacional um instrumento de difusão e legitimação de sua ideologia, por meio do que Neves (2005, p. 26-27) chama de *Pedagogia da hegemonia*:

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas suas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*², com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil [...] Dado o caráter contraditório e conflituoso das sociedades de classes, desenvolve-se simultaneamente no Estado *strito sensu* e, majoritariamente, na sociedade civil, uma pedagogia da contra-hegemonia, por parte das classes dominadas [...].

Ao elaborar um discurso que coloca sob a responsabilidade da educação a formação para a cidadania, ou seja, a perspectiva de construção do indivíduo livre, solidário e trabalhador, evidencia-se o papel de destaque que a instituição escolar representa em sociedades como a nossa. Vale aqui resgatar o conceito de *Estado educador* apresentado por Gramsci ao buscar explicar a dupla função que é necessária para que um grupo se mantenha na direção do Estado - a força e o consenso - que, por sua vez, encontram no direito e na escola uma forma de legitimação.

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. [...] Na realidade, o Estado deve ser concebido como *educador* na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização[...] O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica desenvolvido pelo Estado. Na concepção do direito, deveriam ser incorporadas também as atividades que premiam indivíduos, grupos, etc. (GRAMSCI, 2004, p. 28 – caderno 13 §11).

A educação, definida como um dos direitos sociais do brasileiro, é definida no capítulo III, seção I, artigo 205 da Constituição Federal (CF), como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania** e qualificação para o trabalho”.³

² Grifos da autora.

³ Disponível em: <<http://www.democracia.com.br>>

Após a promulgação da CF, por iniciativa do então Deputado Otávio Elíseo, teve início o processo de tramitação de uma lei que não tinha raízes no poder Executivo, como é comum na tradição política brasileira. Saviani (2007) destaca a mobilização da comunidade educacional das décadas de 70 e 80 por meio de entidades organizadas, dentre elas o Fórum em Defesa da Escola Pública, onde se dava a busca por uma educação que rompesse com a tradição liberal e incorporasse a perspectiva crítica. É desta forma que o projeto nº 1258/88 busca materializar algumas dessas discussões que já vinham ocorrendo no cenário nacional.

A organização dos setores educacionais no processo de construção da segunda LDB devia-se ao entendimento de que a formulação de leis não poderia estar atrelada apenas aos interesses dos grupos que operam o executivo, posto que este, por vezes, encontra-se comprometido com outros interesses que não os que de fato interessam a estes setores. Com base em uma perspectiva de *grande política*, entendendo esta como “movimentos orgânicos (relativamente permanentes)” que devem ser diferenciados “dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais)” (GRAMSCI, 2004, p.36, Caderno 13 §17), percebem a necessidade de não fragmentar a análise da realidade por meio da supervalorização da educação, tampouco pela subvalorização da mesma, mas respeitando a complexidade das relações que se estabelecem neste campo, que se coloca como estratégico para a formação da hegemonia – pela classe dominante – ou de contra-hegemonia – pela classe dominada.

É neste sentido que o governo, representado, em 1991, pelo Ministro da Educação José Goldenberg e pelo bloco composto pelo Partido da Frente Liberal (PFL), pelo MEC, contando ainda com o Partido Democrático Trabalhista (PDT) – que se aproximara do governo de Fernando Collor, sobretudo no campo da educação (SAVIANI, 2007, p.4), apresenta outro projeto de LDB, tendo à frente o então Senador Darcy Ribeiro. Tal projeto é profundamente atrelado aos interesses do MEC e, portanto, desenvolve uma linha totalmente distinta da perspectiva crítica. Deu-se início a um processo que ficou conhecido por “*manobra regimental*”, onde foi solicitado o retorno do projeto que refletia as discussões de diversos setores à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, que se encontrava sob a relatoria do Senador acima citado, e que declarou em parecer que o projeto aprovado pela Câmara estaria repleto de inconstitucionalidades, devendo, portanto, ser substituído.

Prevalece novamente a concepção liberal de homem - entendido como um ser natural, e não como produto social, um sujeito fruto de múltiplas determinações - sendo a educação colocada no título II, artigo 2º como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN, 2009). Embora enuncie uma perspectiva ampla de educação no título I, artigo 1º, elege a escola como sua forma específica, colocando, em seguida, a família como instância primeiramente responsável, e não o Estado, reforçando uma concepção particular de ensino, que busca privilegiar os interesses privatistas, acima da obrigatoriedade do ensino público e gratuito, dever do Estado.

Outra questão que merece destaque é a que se coloca no título IV, onde a idéia de um Sistema Nacional de Ensino, historicamente defendida pelos educadores, é substituída pela expressão *organização da educação nacional*, que não contempla a perspectiva de unidade tão cara às lutas que se colocam desde a sistematização deste problema em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Cabe ressaltar que a LDB atual não confere poder aos movimentos sociais organizados no que se refere à Educação Nacional, tal como previa o projeto original ao mencionar o Fórum Nacional de Educação – que se constituía no projeto primeiro como órgão de consulta e articulação - fazendo apenas uma menção ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no parágrafo 1º, inciso 9º, artigo 9º.

Em síntese, apesar de proclamar alguns objetivos a LDB não explicita a forma como estes podem ser de fato realizados, conferindo força à perspectiva citada anteriormente, quando tomamos como embasamento as reflexões de Demerval Saviani (2007) sobre a cisão entre conteúdo e forma nas legislações educacionais.

Juntamente às discussões em torno da LDB, tiveram início no Brasil as discussões relativas à construção de um Plano Decenal de Educação para Todos, uma vez que nosso país participara da Conferência de Jomtiem, em 1990, sob a coordenação da UNESCO, da UNICEF e do Banco Mundial (CURY, 1998, p. 169). Com a aprovação do projeto de LDB assinado pelo Senador Darcy Ribeiro, onde a elaboração do PNE deve se dar em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos⁴, e não mais conforme previa a CF de 1988, com cinco ações básicas – a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país - a necessária participação da sociedade civil organizada em movimentos sociais também foi afastada deste processo.

No ano de 1996, com a realização do I CONED – Congresso Nacional de Educação – foi aprovada a Carta de Belo Horizonte, que repudiava as leis que entraram em vigor em 1995 e os

⁴ Artigo 87, parágrafo 1º da LDB 9.394/96.

dispositivos em tramitação no Congresso Nacional⁵. Foi apresentado ainda o Plano Nacional de Educação (PNE) como tema central, que deveria nortear as discussões. Em novembro de 1997, com a realização do II CONED, foi formulada uma proposta intitulada “*PNE: proposta da sociedade civil*”, onde as entidades educacionais ali representadas claramente se contrapunham à proposta que já vinha sendo delineada pelo MEC.

É o projeto de lei do CONED que primeiramente entra em tramitação no Congresso Nacional, mas não é a proposta que ganha status de dirigente. Diferentes autores⁶ concordam ao afirmar que uma das grandes diferenças entre a formulação do MEC e a do CONED se refere à forma de participação da sociedade organizada em movimentos sociais, no que concerne à elaboração do Plano. O MEC entendeu que seria democrático limitar a participação ao processo de consulta às entidades, tendo a UNDIME e o CONSED como seus principais interlocutores. No que se refere à proposta elaborada no II CONED, pode-se dizer que foi desenhada coletivamente em diferentes momentos, por diversas entidades e milhares de pessoas, que buscavam estabelecer diretrizes e metas da educação escolar.

Outro ponto de divergência se refere aos objetivos expressos em cada proposta de PNE. O plano do MEC se intitulava como instrumento capaz de impulsionar as mudanças que já estavam sendo feitas por meio da política atual, mostrando claramente sua perspectiva de continuidade. O PNE apresentado pelo CONED ressalta que a educação se faz a partir do resgate da democracia com vistas à qualidade, definindo-se em uma mesma perspectiva da LDB que tramitou primeiramente na Câmara, por iniciativa do Deputado Otávio Elíseo.

Lúcia Neves (1998, p. 18) afirma que tanto a **forma** – ou seja, a maneira de encaminhar as propostas de PNE ao Congresso Nacional – quanto o **conteúdo** das duas formulações são bastante distintas. Dentre as questões que apresentaram maior divergência, podemos destacar o entendimento quanto à gestão democrática e a expansão das oportunidades educacionais – que pelo MEC era entendida apenas como elevação do patamar mínimo de escolarização, enquanto o CONED entendia a universalização do Ensino Fundamental e Médio como caminho necessário. Outro fator que novamente congrega as conclusões de alguns estudiosos do assunto se refere, em linhas gerais, à perspectiva de educação e sociedade em que se encontram subjacentes às formulações de PNE.

⁵ Estava em tramitação neste período o projeto do Senador Darcy Ribeiro (Parecer 72/96), o Projeto de Lei sobre Educação Profissional (PL 1.603/96) e a Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 370/96, sobre a autonomia universitária e o financiamento da Educação Básica.

⁶ NEVES, 1998; CURY, 1998 e DAVIES, 1998.

O plano do governo afirma que a educação é de responsabilidade de todos, e não somente do Estado. Assim, chama à participação a iniciativa privada, as ONGs e todos os segmentos que possam juntamente (ou no lugar dele) assumir esta responsabilidade. Ao colocar como perspectiva central a elevação do patamar mínimo de escolarização, não busca investir em uma formação de nível superior por acreditar que ciência e tecnologia são bens “importáveis”, cabendo-nos apenas a qualificação da mão-de-obra que irá operá-las.

Diferentemente desta perspectiva de associação submissa ao capitalismo imperialista, temos uma proposta que vê a educação como forma de desenvolvimento cognitivo da força de trabalho, buscando produzir coletivamente outros conhecimentos, capazes de contribuir para o desenvolvimento do país, dentro da idéia de qualidade social, que difere da perspectiva de qualidade total, ou seja, uma qualidade que não tenha no mercado o limite de sua ação.

Após esta disputa, foi feito um PNE substitutivo à proposta do MEC, que buscou fazer algumas concessões às propostas das entidades que participaram do II CONED. A lei que foi promulgada em 2001, sob o nº 10.172 se identifica com seus antecessores – o PNE/MEC e o PNE/Substitutivo – ao conceber o Estado com responsabilidades diminuídas à medida que apresenta como necessária a participação da sociedade civil para a supressão das deficiências deste Estado na promoção da educação. Enfatiza ainda que esta perspectiva descentralizadora se refere à execução, posto que a formulação de políticas continua centralizada nas mãos do Ministério e do Executivo.

Apesar da formação para a cidadania ser apresentada nas legislações educacionais como elemento fundamental para a participação do indivíduo na sociedade, percebe-se que efetivamente os movimentos que se constituíram em luta por uma educação mais comprometida com as classes populares não obtiveram êxito total em sua empreitada. No processo de correlação de forças, as frações de classes que dominam a sociedade política têm conseguido efetuar manobras a fim de não permitir que para além de cidadãos formais, as escolas brasileiras formem *dirigentes*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo os fatos históricos como instrumentos que se apresentam na realidade concreta como elementos de dominação ou transformação das estruturas existentes, o aprimoramento do processo participativo e democrático possibilitaria às classes dominadas a elaboração de uma concepção de mundo melhor articulada, que fizesse

frente à hegemonia da classe dominante burguesa sobre o conjunto do povo, sobretudo no que é pertinente ao processo de elaboração de dispositivos legais para o campo educacional.

Todavia, há muito que exercitar até que consigamos construir uma vontade coletiva capaz de originar uma nova forma de organização social, fruto da elevação das classes subalternizadas, em que a sociedade política possa ser definitivamente absorvida por uma *sociedade civil* melhor articulada e garantindo, enfim, a hegemonia revolucionária e a assunção da direção de sua própria história por estas classes.

Estas observações merecem especial atenção no momento atual, em que um novo Plano Nacional de Educação é gestado, após a realização da CONAE/2010 – Conferência Nacional de Educação, no início deste ano, em Brasília. Desta forma, a intenção de construir um “sistema nacional articulado de ensino” (MEC, 2009) por meio da elaboração de um novo PNE, nos faz questionar como, de fato, vem se consolidando a participação da comunidade educacional em torno de tais debates: de forma *tutelada*, ou na perspectiva *dirigente*. Somente assim podemos romper com os limites que a história nos mostrou até então.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Os pensadores*. Tradução por Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., ARROYO, M. e NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, 1987. p.31 – 79.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA. Disponível em: <<http://www.democracia.com.br>>. Acesso em: 25 set. 2010.
- CURY, C.R.J. O plano nacional de educação: duas formulações. In: *Caderno de Pesquisa*, nº 104, jul.1998, p.162-180.
- FONTES, V. *Reflexões im-pertinentes*. História e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere volume III*. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20.12.1996 - Supervisão editorial Jair Lot Vieira / 2ª ed. Revista- atualizada- ampliada São Paulo: EDIPRO, 2009 (Série Legislação).
- MARSHALL, T.H. *Cidadania classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MARX, K. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Ed. Moraes, 1972.
- MEC. *Conferência Nacional de Educação vai traçar plano de ação e metas*. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/conae>>. Acesso em: 29 abr. 2009.
- NEVES, L.M.W. *Por que dois planos nacionais de educação*. Texto apresentado no minicurso sobre LDB e Plano Nacional de Educação, durante a 21ª Reunião Anual da ANPED, 20 a 24 de set. de 1998.
- _____. (org). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- SAVIANI, D. Cidadania e educação. Disponível em < <http://www.adunicamp.org.br/publicacoes/revista1/saviani.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2007.
- SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil*. Cultura e educação para a Democracia. Petrópolis: Vozes, 1999.