

Estado, educação e ações micropolíticas¹

ROGÉRIO DONIZETTI BUENO²

EDUARDO PINTO E SILVA³

Resumo

O capitalismo se constituiu não só em um modo de produção, mas também em uma forma de pensamento hegemônico que invisibilizou outras formas de se produzir, assim como de constituição das pessoas, alienando-as e individualizando, a ponto de que não mais se enxergassem como integrantes de um todo. Esse processo foi em parte feito mediante o uso de violência exacerbada. Entretanto, existe, por recomendação do sistema, uma preferência pelo uso das ideologias que ocultam a realidade da exploração e alienação impostas pelo sistema capitalista. Este artigo tem por objetivo analisar as relações entre Estado e ações micropolíticas no campo da educação. Toma como eixos de discussão conceitos e argumentos do pensamento materialista histórico e a narrativa apresentada no documentário “Dedo na Ferida”, de Silvio Tandler (2017). O referencial teórico usado para embasar a discussão sobre o Estado, educação e ações micropolíticas é a obra marxiana e marxista, principalmente de pensadores fora do eixo europeu, ou seja, foram privilegiados marxistas sul-americanos, cujos olhares estão mais aptos para discernir acerca das reais demandas locais e analisar as possibilidades de práticas sociais de resistência.

Palavras-chave: Estado. Educação. Micropolítica.

State, education and micropolitical actions

Abstract

Capitalism is constituted not only as a mode of production, but also as a hegemonic form of thought that makes invisible other forms of production and constitution of people, but also alienating and individualizing, to the point that it is no longer seen as part of a do. This process was partially done through the use of

exacerbated violence. However, there is a preference on the part of the system for the use of ideologies that hide the reality of exploitation and alienation imposed by the capitalist system. It aims to analyze how relations between state and micropolitical actions in the field of education. It takes as its axis of discussion concepts and arguments about historical and narrative materialist thinking Report in the document “Finger in the Wound”, by Silvio Tendler (2017). The theoretical framework used to support a discussion of the state, education and micropolitical actions is a Marxian and Marxist work, mainly of thinkers for the European axis, ie Marxist privileges in South America, the most important interests to discern about real demands and analyze as possibilities of resistance social practices.
Keyword: State. Education. Micropolitics.

Estado, educación y acciones micropolíticas

Resumen

El capitalismo se constituyó no solo en un modo de producción, sino también en una forma de pensamiento hegemónico que hizo invisibles otras formas de producción, así como la constitución de personas, alienando e individualizándolas, hasta el punto de que ya no se veían a sí mismas como miembros de un todo. Este proceso se realizó en parte utilizando violencia exacerbada. Sin embargo, por recomendación del sistema, existe una preferencia por el uso de ideologías que ocultan la realidad de explotación y alienación impuesta por el sistema capitalista. Su objetivo es analizar la relación entre el Estado y las acciones micropolíticas en el campo de la educación. Toma como ejes de discusión conceptos y argumentos del pensamiento materialista histórico y la narrativa presentada en el documental “Dedo na Ferida”, de Silvio Tendler (2017). El marco teórico utilizado para apoyar la discusión sobre el Estado, la educación y las acciones micropolíticas es el trabajo marxista y marxista, principalmente de pensadores fuera del eje europeo, es decir, los marxistas sudamericanos fueron privilegiados, cuyas opiniones son más capaces de discernir sobre el demandas locales reales y analizar las posibilidades de las prácticas de resistencia social.
Palabras clave: Estado. Educación. Micropolítica.

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as relações entre Estado e ações micropolíticas no campo da educação. Toma como eixos de discussão conceitos e argumentos do pensamento materialista histórico e a narrativa apresentada no documentário “Dedo na Ferida”, de Silvio Tendler (2017).

Nesse documentário, o diretor usa de entrevistas com analíticos e críticos, infográficos e imagens, fontes de dados documentais e de pesquisa e de uma personagem protagonista que perpassa pela argumentação narrativa.

Em síntese, o conteúdo do documentário trata de esmiuçar algumas estratagemas do capitalismo em sua versão neoliberal, sistema que, ao longo dos tempos, foi sendo implementado pelos países imperialistas nos que estão na periferia do capitalismo, o que faz com que o Estado se retire do social privilegiando o papel do mercado, o qual amplifica os abismos de desigualdade socioeconômica e a prevalência da lógica homicida do capital financeiro que inviabiliza a justiça social e provoca genocídios de determinados grupos sociais.

O artigo se vale de trechos de falas do protagonista do documentário, Anderson Marinho Ribeiro, que mostra desinteresse ou alienação pelas/das questões políticas e econômicas do Brasil, mesmo reconhecendo que elas o afetam, com problematizações advindas do pensamento analítico de intelectuais, com a finalidade de referenciar, contrapor e analisar as declarações da personagem protagonista.

Assim como o documentário situa a narrativa no espaço-tempo derivado do trajeto de trem e da estação de metrô de Japeri a Copacabana, no Rio de Janeiro, ou seja, parte de onde Anderson reside até seu local de trabalho, também o texto se propõe a acompanhar e estabelecer algumas paradas no trajeto para situar o contexto de constituição dos Estados modernos e seus desdobramentos, com o uso de seus instrumentos hegemônicos que invisibilizam outras formas de saberes, culturas e ações políticas. Dessa maneira, opta-se por articular a análise teórica a partir de situação extraída da complexidade do real, evidenciando um engenhoso projeto ideológico que objetiva e afirma a manutenção do sistema estabelecido.

Para tanto, apresenta-se, inicialmente, como surgem os Estados modernos a partir das revoluções burguesas, momento em que há o questionamento da autoridade do rei por parte dos grupos dominantes do capital financeiro, mas alijados do poder político. Passa pelas insurreições que se iniciaram a partir do século XVII e foram se sucedendo durante o século XVIII, na França e Inglaterra, as potências imperiais, na época; também na América do Norte, com o tensionamento provindo dos colonos dos grupos colonizadores em relação ao rei inglês, e pela ímpar Revolução de São Domingos, no Haiti, que questiona de maneira propositiva a nascente sociedade liberal burguesa.

Esse nascente Estado se vale, primeiramente, da violência para destituir os soberanos que, de outra forma, não abdicariam do poder e, em seguida, essa mesma postura não tarda a ser empregada contra o povo, e, à medida que o processo revolucionário vai se sedimentando, entra em ação a propaganda ideológica por meio de aparelhos do Estado, cuja missão é disseminar a crença nos ideais burgueses universais. Para tanto, a educação – por meio de práticas e processos formativos – é, talvez, o principal aparelho escolhido.

Na sequência, o artigo aborda e conceitua a ideologia como arma de alienação das massas e evidencia como o projeto ideológico se constitui em uma forma palatável de condução das massas e oprimidos sem a necessidade do uso da violência explícita. A ideologia que protege e enaltece os valores burgueses se estabelece como um dogma, de maneira que o capitalismo se torna uma espécie de crença ou religião.

Por fim, discute-se sobre a educação hegemonicamente burguesa e liberal, cujo objetivo também é fazer a manutenção do *status quo*, e propõe-se uma alternativa a isso. Portanto, a emancipação dos oprimidos necessariamente deverá passar também pelo combate da ideologia hegemônica por meio da constituição por parte dos proletários de seus intelectuais.

Desenvolvimento

Nos dias de hoje, a tecnologia acelera a velocidade e a proliferação das informações em uma rede de amplo alcance espaço-temporal. Fatos que acontecem a quilômetros de distância e mesmo em outros países e/ou continentes são transmitidos por meio de aparelhos celulares conectados à internet e disponibilizados em redes sociais. Desse modo, somos “bombardeados” com uma quantidade absurda de informações que, muitas vezes, não se relacionam entre si, variando desde a última novidade sobre uma celebridade que foi “flagrada andando de chinelo em shopping do Rio de Janeiro”²⁴ até a cura de alguma doença.

Nesse mundo interligado, somos receptores e emissores de informações, bastando estarmos conectados à “rede” por meios de smartphones. E, justamente, por podermos, a partir deles, acessar milhares de outros smartphones, ansiosos pela última novidade das celebridades, por exemplo, é que se constituem complexas redes especializadas em devassar a vida de pessoas, dando a elas *status* social, cuja intimidade é algo de interesse público ou de silenciamento, dependendo do clamor público.

Ao analisar essa sociedade, Richard Sennet (1999, p. 30) afirma que:

os sinais gritantes de uma vida pessoal desmedida e de uma vida pública esvaziada ficaram por muito tempo incubados. São resultantes de uma mudança que começou com a queda do Antigo Regime e com a formação de uma nova cultura secular e capitalista.

Mas que realidade é essa, formada a partir da ascensão do modo de produção capitalista?

De Japeri a Copacabana: como o capitalismo transformou a realidade

Partimos do princípio de que o “Estado tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna e capitalista” (MASCARO, 2013, p. 17).

Essa forma “moderna e capitalista” tratada por Mascaro (2013) se organizou, socialmente, a partir dos seus modos de produção capitalista e mudou, definitivamente, a forma com que as relações humanas se dariam a partir de então, com o coletivo sendo preterido em favor do individualismo. Esse momento histórico se alicerçou nas ideias iluministas que originaram o pensamento liberal, cuja a preocupação central estava em garantir “a liberdade do indivíduo” (LOSURDO, 2006, p. 13).

A exacerbação da individualidade fomentada pelo Estado levou ao “enfraquecimento da capacidade de pensar resultante do enclausuramento dos sujeitos em si mesmos nas suas vidas e em seus grupos indentitários, em suas tribos” (MARTINS, 2008, p. 3).

Se levarmos em consideração a perspectiva trazida por Martins (2008) citada e se a ela juntarmos a ideia marxiana de concepção do Estado, veremos que, ao se enfraquecer a capacidade da sociedade de pensar a partir do conjunto de seus membros, houve a exclusão de todos aqueles que não faziam parte da classe burguesa, a qual alçava ao poder político, e o “Estado moderno (passa) a ser um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12).

Entretanto, esse Estado não poderia simplesmente se apresentar como representante de apenas um segmento da sociedade, mas era preciso apresentar-se “como um ente terceiro neutro”, entre os “exploradores e explorados”, “grupos sociais e indivíduos” (MASCARO, 2013, p. 59).

Essa mediação se deu por consenso e por coação em vários gradientes, fazendo-se uso da violência física quando todas as outras formas de convencimento falharam, de tal forma que a classe burguesa se valeu de todas as maneiras para propagar seus valores, como nos advertiu Marx e Engels (2007, p. 47) ao dizerem que: “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”.

E como a burguesia, a partir das Revoluções Puritana e Gloriosa do século XVII e a Revolução Francesa do século XVIII, não perdeu a sua hegemonia no Ocidente, suas ideias permanecem prevalecendo.

No momento em que os burgueses assumiram a direção do mundo ocidental, impuseram não só seu modo de produção criando duas classes que seriam antagônicas, a dos proprietários dos meios de produção e a dos proletários, mas também criaram uma teoria para fundamentar a práxis burguesa. Essa teoria era dialética, e, embora fosse conhecida desde os tempos de Platão, sua reelaboração se deu pelo filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel, para quem “a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução” (GIL, 2019, p. 14).

Esse movimento contraditório do real, para Hegel, tem um caráter idealista no sentido de acreditar na “hegemonia das ideias sobre a matéria” (GIL, 2019, p. 14).

Posteriormente, Karl Marx e Friedrich Engels fizeram uma crítica ao modelo hegeliano de dialética, virando “a dialética de cabeça para baixo”, e apresentaram-na em bases materialistas, ou seja, admitindo a hegemonia da matéria em relação as ideias” (GIL, 2019, p. 14).

Essa reformulação feita por Marx e Engels nos apresenta o movimento contraditório do real, e essas contradições geram tensões e conflitos, com o consenso sendo a primeira medida usada para o estabelecimento da hegemonia burguesa e de sua manutenção, uma vez que:

A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual,

de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideais; portanto, são expressões das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Fica claro que parte significativa da manutenção da hegemonia burguesa passa pela elaboração de uma ideologia que fundamenta teoricamente o *status quo* burguês.

E é nesse contexto que o protagonista do documentário Anderson Marinho Ribeiro está inserido. Morador de Japeri, município do estado do Rio de Janeiro, com população estimada, em 2019, em 104.768 pessoas, com o pior índice de desenvolvimento humano (IDHM) do estado (IBGE, 2019), já no início de sua participação no documentário “Dedo na Ferida”, pontua que não entende de economia e que reconhece a importância de se politizar, mas essa mea-culpa se desvanece ao dizer que prefere “deixar a vida o levar”, talvez inspirado na música do também carioca Jessé Gomes da Silva Filho, mais conhecido por Zeca Pagodinho.

E, diante das iniciais declarações de Anderson, o documentário chama intelectuais e políticos do Brasil e do exterior para discutir a criação e sustentação da lógica capitalista e a influência na vida de milhares de pessoas trabalhadoras. É uma das principais afirmações contidas na narrativa do documentário é a que não existe uma crise econômica, e sim um plano ideológico arquitetado e posto em prática, cotidianamente, cujo objetivo é minar o pouco do que resta do Welfare State que teve seu auge nos anos 1960.

Deixa a vida me levar: a ideologia como arma de convencimento

A luta entre as duas principais classes sociais, a dos donos dos meios de produção, ou seja, a burguesia, e os trabalhadores ou proletários se dá em três dimensões diferentes e articuladas: econômica, ideológica e política, segundo Harnecker (1973). Enfocamos a luta ideológica, em virtude de, ao conhecer mais de perto a vida do protagonista no documentário, vemos que ele foi convencido/convenceu-se, em algum momento, de que

política e economia não são assuntos com os quais ele deva se importar. A fala ajuda a evidenciar que esse comportamento ou postura colabora para a consolidação de alienação, ocorrida por meio de ideias em vez de força, ao menos no que se explicita na narrativa de Anderson, já que:

Segundo leis da Economia Política a alienação do trabalhador em seu objeto se expressa de maneira que quanto mais o trabalhador produz tanto menos tem para consumir, que quanto mais valores cria tanto mais se torna sem valor e sem dignidade, que quanto melhor formado o seu produto tanto mais deformado o trabalhador, que quanto mais civilizado o seu objeto tanto mais bárbaro o trabalhador, que quanto mais poderoso o trabalho tanto mais impotente se torna o trabalhador, que quanto mais rico de espírito o trabalho tanto mais o trabalhador se torna pobre de espírito e servo da natureza (FERNANDES, 1983, p. 152).

Diante de tal situação, era de se esperar que o trabalhador se rebelasse, e, se não o faz, é por ser convencido do contrário pela ideologia burguesa. Mas o que queremos dizer quando falamos sobre ideologia?

De maneira geral, ideologia é um conjunto de ideias, entretanto Marx e Engels dizem que são “as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). Na prática, isso significa que a maioria da população está submetida a uma minoria dominante no que toca aos meios de produção e à construção e veiculação de determinadas ideias, de maneira a naturalizar as desigualdades construídas histórica e culturalmente. Essa minoria age cooptando trabalhadores explorados que passam a ser defensores da ideologia que os expropria, por acreditarem ser essas ideias universais, uma vez que são as únicas que conhecem.

Nesse sentido, “a ideologia passa a ser, então, o processo de ocultamento, reprodução e sustentação desta separação em seus diferentes níveis: teoria e prática, fato e direito, liberdade e dominação, essência e aparência” (DUNKER, 2008, p. 188).

O motivo pelo qual as ideologias se prestam ao ocultamento da realidade, deformando-a e falseando-a, é apresentado por Harnecker (1973, p. 106-107) da seguinte maneira:

Que a deformação da realidade própria do pensamento ideológico não se explica por uma espécie de “má cons-

ciência” ou “vontade de enganar” das classes dominantes, mas se deve fundamentalmente à necessária opacidade das realidades sociais que são estruturas complexas que só podem chegar a ser conhecidas mediante uma análise científica dessas estruturas.

Se a realidade só pode ser entendida a partir de uma “análise científica dessas estruturas” (HARNECKER, 1973), a constituição de intelectuais pela classe proletária se faz urgente e necessária na tentativa de se estabelecer resistência à hegemonia burguesa. A isso Gramsci chama de “intelectual orgânico”, que, como destaca Burawoy (2010), tem duas atribuições:

De um lado combater as ideologias e mitologias da classe dominante a fim de revelar o caráter arbitrário daquelas ideias; de outro, elaborar o bom senso a partir do senso comum da classe trabalhadora a fim de transformar esse bom senso em um conhecimento teórico do mundo (BURAWOY, 2010, p. 60).

A constituição de intelectuais, portanto, é algo necessário para ambas as classes, isto é, para a manutenção de sua hegemonia ou para a resistência e superação da ideologia burguesa. Essa incessante disputa se dá em todas as esferas sociais, já que a ideologia se ramifica e se manifesta na religião, na filosofia, na política, na educação etc.

Mas, se levarmos em conta que o protagonista do documentário, Anderson, faz parte da média da população em relação ao acesso ao conhecimento e esclarecimento sobre o real, envolvendo as práticas e implicações das ações políticas e econômicas, é necessário que haja a presença e a intervenção de intelectuais vinculados a setores da sociedade que são subalternizados pelos poderes hegemônicos e que precisam se organizar e fazer o enfrentamento nas reentrâncias e fendas da sociedade, especialmente na sociedade ocidental cujo ideal de humanidade excluía e ainda exclui a maior parcela da população.

No documentário, Anderson é acompanhado pela câmera, desde sua residência até seu local de trabalho, e é nessa temporalidade que se expressam suas opiniões e seus sentimentos (aflições e tormentos) em contraste com a vulnerabilidade social dos bairros periféricos, a superlotação dos meios de transporte coletivos, a precarização das condições de vida, ao focar o cotidiano da vida de Anderson. Ao buscar as causas no capi-

talismo, Silvio Tendler dá continuidade ao pensamento marxiano de que é preciso “começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). E é nessa temporalidade também que o diretor apresenta informações de modo a contextualizar as razões de tal situação persistente e permitir condições de reflexão sobre o contexto político, partindo do micro das relações interpessoais do protagonista, indo em direção às relações de dependência dos países na periferia do capitalismo em relação aos impérios capitalistas.

Ao entender essa relação entre a micropolítica e a macropolítica, ele desconsidera uma ideia muito difundida, que é de o marxismo ser economicista e, portanto, não se ocupar das atividades cotidianas, um erro que já havia sido refutado por Marx e Engels (2007, p. 32-33), ao afirmarem que:

para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta, e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...] A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação.

Ao pensarmos sobre a macro e a micropolítica, não as imaginamos desconectadas, mas sim em uma relação imbricada em que temos “forças macropoliticamente reacionárias e micropoliticamente reativas e conservadoras” (FERRAÇO; AMORIM, 2017, p. 5). Portanto, ao desconsiderar em que condições são feitas as políticas econômicas do Brasil, o protagonista Anderson também não leva em conta como a economia incide em sua vidas, e isso está relacionado com a macropolítica.

Já as ações micropolíticas se movem em direção a

[...] um novo tipo de ativismo que vem se propagando mundo afora e que na sociedade brasileira tem acontecido principalmente nas periferias – em especial entre jovens, negros, LGBT e dentre eles, ainda mais especialmente as

meninas. Com uma lucidez e uma inteligência extraordinárias, inventam-se múltiplas formas de ação micropolítica em seu sentido ativo. Estas talvez não caibam no imaginário das esquerdas – sobretudo em sua versão partidária e sindical – e menos ainda no binômio esquerda versus direita, no qual tal imaginário se situa e ganha seu sentido (ROLNIK, 2006 *apud* FERRAÇO; AMORIM, 2017, p. 8-9).

Esse movimento de sair do centro e se deslocar para as periferias, aproximando-se das ações cotidianas, estabelece uma relação com o conceito elaborado por Agnes Heller (2014, p. 34), segundo o qual “as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam”.

Portanto, a disputa ideológica necessita ser travada também fora dos espaços de ação-reflexão-ação tradicionais, como sindicatos e partidos políticos, uma vez que o processo de “uberização”⁵ enquanto fenômeno contemporâneo tem quebrado os vínculos de solidariedade entre a classe trabalhadora, fazendo com que seus membros integrantes não se reconheçam como proletariado, mas sim como empreendedores. Outro lugar que tem perdido o *status* de reduto da práxis são as escolas, cada vez mais entregues ao mercado de trabalho e à lógica empresarial em detrimento de uma formação crítico-reflexiva para entendimento e desvelamento da realidade.

E esse enfraquecimento da ação-reflexão-ação nos espaços formativos em que estão presentes amplos contingentes da população, esse processo de esvaziamento dos espaços formativos, obriga-nos a olhar para a vida cotidiana, e isso foi feito por Agnes Heller (2014, p. 31), que alerta que “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade”. Mas quais são os aspectos a que se refere Heller?

Ela diz que é no cotidiano “todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 2014, p. 31); portanto, antes de essas pessoas chegarem ao espaço público, elas já trazem uma carga de saberes de sua família, por exemplo, e caso não encontrem espaços onde possam tornar esse senso comum em bom senso, poderemos ter pessoas potencialmente alienadas às questões macropolíticas, o que se confirma ao analisarmos o discurso do protagonista do documentário.

Outra possibilidade de arranjo são as pessoas que, conscientes da necessidade de entenderem a macropolítica mesmo tecendo críticas a elas, também se vincularam micropoliticamente, acrescentando categorias tradicionais de metanarrativas, por exemplo, o marxismo, a outras possibilidades de políticas chamadas de indenitárias, como é o caso de Taylor (2017, p. 213, tradução nossa):

o trabalho deve ser organizado para o bem coletivo daqueles que fazem o trabalho e criam os produtos, e não para o lucro dos patrões. Os recursos materiais devem ser igualmente distribuídos entre aqueles que criam esses recursos.

Entretanto, a tradicional cisão entre classes não é suficiente para a emancipação de uma parcela significativa dos trabalhadores, e isso fica claro na sequência de seu comentário, “porém não estamos convencidas de que uma revolução socialista que não seja também uma revolução feminista e antirracista garantirá nossa libertação”⁶ (TAYLOR, 2017, p. 213, tradução nossa).

A declaração de Taylor é o retrato do momento atual do mundo ocidental onde as pessoas ainda vinculam metanarrativas e sua luta de classes às questões macro, entretanto sob a perspectiva de atuação dos diferentes grupos sociais por meio de demandas específicas.

No documentário, a tentativa de resistir micropoliticamente se dá, por exemplo, por meio da participação coletiva no grupo de teatro Código, que, segundo Bruno W. Medsta, diretor da Companhia, em seu depoimento, tenta fomentar as discussões sociais relevantes no conteúdo e dramaturgia das peças teatrais encenadas; entretanto, por se tratar de um grupo amador e sem apoio financeiro, em que os próprios membros também são os financiadores da Companhia, as ações são dificultadas.

A educação, lugar de disputas

Se a ideologia se ramifica em todos os níveis da sociedade com a finalidade de garantir a manutenção do *status quo* burguês, a educação escolar não estaria imune a esses efeitos. Roio (2018, p. 136), retomando o pensamento de Gramsci, embasa a seguinte afirmação: “organização da cultura e da escola apenas reproduziria a divisão social existente entre dominantes e dominados”.

A luta, portanto, também deve se dar dentro e fora do ambiente escolar para que haja uma educação emancipatória, pois, ao contrário disso,

Em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é comum, sobretudo nos oprimidos de classe média, que aspiram igualar-se aos homens “einentes” da classe superior. Alberto Memmi, numa excepcional análise da “mentalidade colonizada”, refere-se ao desprezo que o oprimido sente pelo colonizador, justamente com uma “apaixonada” atração por ele: “Como poderia o colonizador cuidar de seus trabalhadores e, ao mesmo tempo, metralhar periodicamente uma turba colonizada? Como poderia o colonizado ao mesmo tempo sacrificar-se tão cruelmente e reivindicar-se de maneira tão expressiva? Como poderia simultaneamente detestar ao colonizador e admirá-lo apaixonadamente? (esta admiração que eu sentia, apesar de tudo, em mim)” (FREIRE, 1980, p. 60).

Se a educação, especialmente no segmento escolar, não for emancipatória, a reprodução das desigualdades e disputas entre as classes se perpetuarão com prejuízos históricos, sociais, culturais e políticos para as classes subalternas; daí a importância da constituição dos intelectuais orgânicos.

Se, portanto, a educação é um campo de disputas, é necessário entendê-la e conceituá-la na relação com a cultura. Para Bosi (1992, p. 16), cultura é um “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo”. Depreende-se, pois, que é pelas práticas e processos educativos que se mantém ou que se modifica uma cultura ou aspectos culturais.

Esse “momento institucional”, segundo Bosi (1992), da cultura em nosso país acontece majoritariamente na escola, durante o processo de escolarização, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e a Resolução CEB nº 6/2010, inicia-se, obrigatória e democraticamente, a partir dos 6 anos (BRASIL, 1996, 2010). Portanto, a escola é um importante local para a reafirmação ou a negação de ideologias.

O Estado faz uso estratégico desse local dentro do projeto de formação de uma nação, conforme aponta Saviani (2010), ao dizer que a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” foi esboçada no texto de Althusser, intitulado “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado”, publicado em julho de 1970 (ALTUSSER *apud* SAVIANI, 2010, p. 394).

E Saviani segue no esclarecimento sobre aparelhos ideológicos e repressivos a partir dos escritos de Althusser:

Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a produção das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser distingue, no Estado, os aparelhos repressivos e ideológicos. Os primeiros funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. Inversamente, os segundos funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão (ALTHUSSER *apud* SAVIANI, 2010, p. 394).

Gramsci traz importante contribuição, ressaltando “que o Estado não tem feito nada para dar ao proletariado a possibilidade de se aperfeiçoar, de se elevar” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 246).

A escola, portanto, é um local de importância crucial para a manutenção da ordem burguesa, mas também para a emancipação das classes subalternas, sendo disputadas pela burguesia e pelo proletariado.

Outra educação é possível?

Essa foi uma preocupação por parte daqueles que se engajaram na luta contra o capitalismo e suas maneiras de manter a exploração da classe trabalhadora. Nos anais da I Internacional, que aconteceu em 28 de setembro de 1864, no salão do St. Martin’s Hall, os “cerca de 2 mil trabalhadoras e trabalhadores” registraram da seguinte maneira sua inquietação: “um dos meios mais poderosos de ação, tanto para a sociedade presente como para a futura, é e será a educação” (MUSTO, 2014, p. 225).

Ao fazermos menção aos trabalhadores da I Internacional, um movimento de classe e com orientação marxista, pontuamos a importância das organizações de classes, em especial as de viés socialista, por se oporem de maneira organizada ao sistema burguês liberal, ou seja, capitalista. Feito isso, voltamos ao protagonista do documentário que, em determinado momento, diz trabalhar como autônomo e, portanto, sem vínculos e sem as garantias trabalhistas da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e também desvinculado a órgãos de classe e a um sindicato diferentemente dos trabalhadores da I Internacional!

Os trabalhadores da I Internacional ainda acrescentam que:

não é necessário ser socialista para permanecer no sistema até hoje preconizado pelos burgueses filantropos, que, acostumados a se basear na desigualdade, são obrigados a introduzir constantemente a caridade para mitigar as falhas mais graves, os maiores vícios de sua ordem social (MUSTO, 2014, p. 227).

Portanto, desde o princípio da organização dos trabalhadores, ao questionarem o capitalismo e proporem o socialismo como um movimento antagônico, tinham clareza da necessidade de estabelecer definitivamente uma relação dialética entre burgueses e o proletariado. Entretanto, embora tenham feito isso ainda no século XIX, não podemos atribuir a eles o pioneirismo nessa crítica.

A crítica ao pensamento burguês liberal manifesto no modo de produção capitalista se dá, portanto, à mediada que fica claro que ele mais exclui do que agrega aos planos de desenvolvimento social. A partir dessa percepção e conscientes de que não tinham nada “a perder a não ser os seus grilhões” (MARX; ENGELS, 2010, p. 69), elaboraram, a partir de seus intelectuais, lugares de resistência.

Gramsci (1968, p. 5), ao afirmar que todo homem é um intelectual, rompe com um paradigma arraigado na sociedade que tinha como “a mais típica destas categorias intelectuais a dos eclesiásticos”; logo, afirmar que todos os homens são intelectuais é romper com as restrições que foram impostos ao longo da história para a formação de intelectuais.

A dúvida em relação à existência de uma separação entre os movimentos de classe e a escola foi respondida nos primeiros dias das organizações trabalhistas da seguinte maneira: “claro que não. Esses objetivos coincidem inteiramente” (PISTRAK, 2013, p. 263).

Mas que modelo de educação foi pensado por aqueles que estavam dispostos a romper com o modelo hegemônico?

Para responder a esse questionamento, é necessário marcar e contextualizar o momento histórico que está contido entre as revoluções burguesas da Inglaterra, de 1688, no final do século XVII, e as outras duas do século XVIII, a Revolução Americana, de 1775 e a Revolução Francesa, de 1789, e, por fim, a pouco referendada Revolução Haitiana, de 1791, que pôs em xeque as pretensões de universalidade dos valores liberais, que antecederá em, aproximadamente, 73 anos a já citada I Internacional e em 126 anos a Revolução Russa, a pioneira no questionamento dos valores universais do liberalismo.

Sobre esse momento histórico, Hobsbawm (2019, p. 22), em a “Era da Revoluções”, pontua que “esta dupla revolução – a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa)” reverberaram

para fora da dupla cratera da Inglaterra e da França, ela inicialmente tomou a forma de uma expansão europeia e de conquista do resto do mundo. De fato, sua mais notável consequência para a história mundial foi estabelecer um domínio do globo por uns poucos regimes ocidentais (e especialmente pelo regime britânico) que não tem paralelo na história. Ante os negociantes, as máquinas a vapor, os navios e os canhões do Ocidente – e ante suas ideias –, as velhas civilizações e impérios do mundo capitularam e ruíram.

À medida que as ideias avançaram alcançando os povos, alguns tentaram resistir, ao que eram sumariamente dizimados. O medo advindo do extermínio pode ter feito com que alguns povos optassem por não resistir militarmente, passando a usar outras formas de enfrentamento, até mesmo permitir a assimilação, dando aos incautos observadores a equivocada ideia de consenso, aceitação e submissão.

E esse processo, ao longo dos tempos, ocultou a violência e exacerbou o poder das ideias que triunfam soberanas, cristalizadas como dogmas incontestáveis (cuja defesa é feita, muitas vezes, de maneira tão devota que o medo paralisa os que podem se atrever a questioná-las), e que dissimulam mais do que revelam.

Se a educação faz parte da ideologia cujo objetivo é fundamentar e buscar o consenso sobre um modo de se viver propagado como universal, questioná-la e apresentar uma opção emancipadora é romper com esse modelo.

Essa tem sido a luta de vários movimentos antirracistas e emancipatórios dos negros e das mulheres, e a reação da sociedade burguesa foi a tentativa de particularizá-los, isto é, foram acusados de tentar romper o contrato social. Ao questionarem a ideia de universalidade burguesa e de padrão a ser seguido na sociedade, estariam questionando o Estado, o detentor do poder e da razão, e isso é significativo, pois, para Hegel (1997, 217), o primeiro filósofo após a ascensão da burguesia ao poder, o Estado é “racional em si e para si”, ou seja, um Estado burguês tem uma razão burguesa com pretensão de universalidade.

Mas, na verdade, o que eles, os excluídos da sociedade, fossem escravizados, fossem trabalhadores submetidos a condições precarizadas, realmente queriam era ser incluídos, de fato, nos valores liberais supremos, que eram liberdade, igualdade e fraternidade.

Quando esses grupos se sentiram excluídos da recém-criada sociedade burguesa liberal pós-revoluções, teve-se o início das lutas reivindicatórias. Como no caso da colônia de São Domingos, que ocorreu concomitantemente à Revolução Francesa, é incabível atribuir aos escravizados qualquer forma de apatia e conformidade à injusta instituição escravocrata.

Essa marcante revolução só foi possível, porque

um pequeno número deles (????) aproveitava essa posição para se educar, adquirir um pouco de cultura e aprender tudo o que pudesse. Os líderes das revoluções foram geralmente aqueles que tiveram a capacidade de lucrar com os benefícios da cultura do sistema que combatiam, e a revolução de São Domingos não foi uma exceção à regra (JAMES, 2010, p. 33).

Com esse exemplo, fica claro que tanto os negros haitianos quanto os trabalhadores europeus fizeram uso da educação para a conscientização das massas populares a partir de um grupo de vanguarda, que, valendo-se de uma posição de proximidade com seus algozes, apropriou-se do conhecimento que os oprimia para se emancipar e propor um novo modelo de vida social.

Em condições mais adversas, homens e mulheres, livres ou não, organizaram-se e, mesmo ao custo de vidas, não permitiram que as forças que os desumanizavam se perpetuassem.

Conceber outra educação a partir dos movimentos sociais é conceber outra possibilidade de sociedade e de modos de vida, uma vez que a educação pensada para além do capital será “autônoma e antagônica frente ao Estado e ao capital” (ROIO, 2018, p. 137), por ser ela a educação concebida a partir de perguntas “sobre a vida, na vida e com a vida. A vida também traz perguntas” (TEIXEIRA, 1999, p. 46).

E, ao partimos da ideia de uma educação voltada para as questões da vida, de imediato concluímos que vidas diferentes geraram perguntas diferentes, não podendo estas serem respondidas por uma educação universal, como queriam os colonizadores europeus, os quais, a partir do século XV, passaram a generalizar no mundo a ideia de universalidade.

Ao se questionarem acerca de suas vidas, os escravizados do mundo e os de São Domingos perguntaram-se sobre a liberdade, e os trabalhadores europeus, oprimidos pelos mesmos capitalistas, que outrora escravizavam os negros, perguntaram-se sobre os motivos pelos quais poucos detinham muita riqueza e muitos viviam na pobreza.

Esse mundo cindido em classes concebeu uma educação dialética cuja tese era burguesa, e a antítese, os negros escravizados e, posteriormente, os trabalhadores livres explorados. E a síntese, até então utópica, seria a emancipação dos explorados do mundo.

E foi pela emancipação que os negros escravizados de São Domingos se insurgiram contra o universalismo burguês, que lhes negou a liberdade. Foi por ela também que os trabalhadores europeus, anos mais tarde, juntaram-se à I Internacional reivindicando melhores salários e condições de trabalho, o que culminaria na Revolução Russa de 1917.

Esses processos revolucionários levados a cabo pelos negros escravizados de São Domingos e, posteriormente, pelos proletários europeus demonstraram, primeiro, a capacidade adaptativa do capitalismo ao longo da história, que, mesmo diante de revoluções, conseguiu se manter existindo e excluindo ou relegando a segundo plano outras possibilidades sociais, culturais e políticas; e também alçando a “Europa como uma ‘figura espiritual’ unitária, isto é, como uma configuração cuja unidade não está dada num sentido geográfico, mas em um sentido, digamos, histórico-cultural” (LARROSA, 2009, p. 76).

Dessa maneira, o pensamento burguês liberal, constituído a partir das revoluções burguesas, transcendeu a Europa e foi levado para as colônias e implementado pela força física e ideológica.

Outro ponto importante é notar a seletividade do pensamento burguês liberal, que não só excluiu os povos não europeus como também constituiu epistemologias para justificar a exclusão, estabelecendo instituições – especificamente as universidades – que o cancelaram.

E resultado dessa necropolítica, ou política de morte – de corpos –, foi um epistemicídio – extermínio de modos de pensar e interpretar – que criou uma

demarcação e afirmação do controle físico e geográfico – inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações sociais e especiais. Essa inscrição de novas relações espaciais (“territorialização”) foi, enfim, equivalente à produção

de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves: a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais (MBEMBE, 2018, p. 38-39).

Um terceiro ponto a destacarmos é que a reação de pessoas, a qual, em tese, seria divergente, foi a mesma diante de um inimigo comum (o pensamento burguês liberal), isto é, a revolução:

este salto seria provocado por uma convergência de conflitos: entre as velhas instituições e as novas forças produtivas que lutam pela liberdade, e, menos pessoalmente entre as classes dominante e dominada dentro da velha ordem, e entre primeira e uma nova classe nascida para desafiá-la (BOTTMORE, 2012, p. 472).

E desafiadas, mesmo as sociedades mais afeitas às tiranias “sabiam muito bem que as reformas não podiam nem deviam ser evitadas” (HOBSBAWM, 2019, p 180) e, ao decidirem se reformar, escolheram, obviamente, as que permitissem a sua manutenção. Portanto, à medida que se adequavam diante das pressões e que provinham dos subalternizados, as revoluções foram se tornando mais raras, e, embora a perspectiva revolucionária se mantenha como objetivo para parte do pensamento progressista mundial, não há como negar que uma outra parte é adepta das reformas como um processo para se chegar ao socialismo (ou outro modelo) e, por fim, ao comunismo (em um caso específico).

Essa última parte é chamada de reformista, e o processo de reforma é, segundo Bottomore (2012, p. 472), como

uma importante posição no debate que a muito se vem desenvolvendo sobre a natureza da transição para o socialismo e sobre a estratégia política mais adequada à sua consecução. Desde a década de 1890, pelo menos os setores socialistas dos movimentos operários do capitalismo adiantado vêm debatendo uma série de questões para as quais os escritos de Marx e Engels oferecem respostas muito ambíguas: poderá a transição para o socialismo ser feita sem violência?

Se a resposta for sim para a pergunta anterior, como se dará esse processo e quais estratégias devem ser usadas para a superação do pensa-

mento burguês liberal e seu modo de produção capitalista, que desde o seu nascedouro foi questionado com veemência por aqueles que foram, deliberadamente, excluídos do mundo que se constituía e que tinha a pretensão de ser universal? Mas, segundo Dardot e Laval (2016, p. 37), o mundo “é um mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática”.

Esse sistema, questionado por escravizados negros e brancos proletariados, também recebeu críticas de intelectuais, e, como não podia deixar de ser, mesmo diante de questionamentos revolucionários e intelectuais, o pensamento burguês liberal se adequa, e “os anos 1980 foram marcados no Ocidente pelo triunfo de uma política qualificada, ao mesmo tempo, ‘conservadora’ e ‘neoliberal’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 189).

Esse momento de ascensão é também de derrocada do socialismo, o que muda a reação dialética estabelecida até então, e, em poucos anos, houve a queda do muro de Berlim, em 1989, e o esfacelamento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1991. Esse momento histórico de ascensão do conservadorismo neoliberal e da falta de uma força de oposição irá esvanecer a possibilidade revolucionária, ao menos em um futuro próximo.

Ao analisar esse momento, Rolnik (2106, p. 3-4) afirma que:

O imaginário das esquerdas não abarca a dimensão micropolítica, e, sendo assim, não tem como decifrar a estratégia de poder do capitalismo financeirizado globalitário, e muito menos combatê-lo. Se o que estamos vivendo na América Latina é muito triste e assustador, há que reconhecer que, ao mesmo tempo, nos permite expandir a complexificar a noção de resistência – e mais amplamente de política – por nos fazer enxergar tanto o que está ao alcance da esquerda quanto o que não está dado, os limites inerentes à sua própria lógica.

Ao afirmar que os grupos progressistas e seu pensamento estão privados de imaginação criativa e, portanto, não vislumbram as possibilidades de reação ao momento posto desde o século XVII e que vai se metamorfoseando até o momento atual, agravando as desigualdades, aumentando o número de excluídos e distanciando os grupos progressistas das demandas reais – talvez por estarem encastelados nas universidades, local que Bourdieu (*apud* BURAWOY, 2010, p. 51) “depositava maior confiança na verdade escolástica produzida na academia” –, leva-se a um descompasso entre os acontecimentos cotidianos e as ações dos intelectuais e dos partidos políticos.

A reação a isso se dá de modo que

a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal de mobilização política. A dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política (FRASER, 2006, p. 231).

Nesse ponto, ao pensarmos nas experiências das classes produtivas, questionamo-nos se o homem negro metalúrgico tem a mesma experiência do homem branco, ou ainda, se a mulher negra e a mulher branca têm as mesmas experiências. Para não cairmos nas subjetividades, o que poderia ser motivo de questionamentos, buscamos indicadores objetivos, por exemplo, os dos salários segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

no Brasil, 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada – contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% delas têm registro em Carteira de Trabalho. Outro dado alarmante é que 46,27% das mulheres negras nunca passaram por um exame clínico de mama – contra 28,73% de mulheres brancas que também nunca passaram pelo exame. Tanto mulheres negras quanto brancas que estão no mercado de trabalho têm escolaridade maior que a dos homens. Porém, isso não se reflete nos salários. A renda média mensal das mulheres negras no Brasil, segundo a última Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, do IBGE (PNAD 2003), é de R\$ 279,70 – contra R\$ 554,60 para mulheres brancas, R\$ 428,30 para homens negros e R\$ 931,10 para homens brancos (IPEA, 2019, p. 3).

Entendendo que as relações econômicas são prioritariamente as que mais interferem na vida daqueles que vivem em uma sociedade capitalista, concluímos que a diminuição da renda também influenciará o acesso a bens de consumo, cultura, saúde etc., o que determinará também as experiências dessas pessoas, e, portanto, dividir a sociedade somente em burguesia e proletariado no atual estágio do capitalismo seria uma simplificação. Atentos a isso, consideraremos a raça e o gênero além da classe nas suas ações cotidianas de resistência e sobrevivência.

E fazemos essa observação mais uma vez a partir do que é dito pelo protagonista quando ele explica que sua esposa é “do lar”, lugar historicamente reservado para as mulheres na sociedade burguesa, um trabalho não remunerado e não reconhecido socialmente como importante.

Considerações finais

O personagem protagonista do documentário, Anderson, desconsidera toda as lutas que o antecederam e que visavam à emancipação das classes subalternizadas, como a citada Revolução de São Domingos ou a organização dos trabalhadores nas Internacionais Comunistas que culminariam na revolução dos trabalhadores em 1917 na Rússia e se contrapunham às revoluções burguesas que se pretendiam universais. Essa universalidade trazia em seu bojo o esclarecimento para a humanidade até que outros, que não o modelo estabelecido de humano, reivindicaram parte desse mundo e de seus valores. O resultado foi a sumária negação, e a revolução mostrou a inconformidade dos moradores de São Domingos. A bela revolução levada a cabo pelos os escravizados colocou em xeque os valores ocidentais e feriria de maneira morta a ideia de universalismo; assim, ser humano dependeria da chancela da burguesia, e isso jamais seria aceito.

Estabelecido o pensamento burguês liberal, as outras formas de existência se rebelariam física e intelectualmente. Negros africanos e trabalhadores europeus estabeleceram estratégias macro e micropolíticas à medida que as esperanças colocadas nas grandes narrativas como a socialista/comunista não se apresentavam com a iminência necessária, e seus teóricos se encastelavam rompendo com as bases. A reação foi as articulações micropolíticas cotidianas. A necessidade de sobreviver não pode estar condicionada à teoria; exige prática, mas a emancipação precisa de práxis.

Recebido em: 04/11/2019

Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Este artigo é proveniente de uma sessão de trabalho desenvolvida no IV Congresso Internacional Salesiano de Educação (CONISE) e X Seminário sobre Educação Sociocomunitária, em 28 de setembro de 2019, no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana, tendo a colaboração da Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes.

2 Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário UNIMETROCAMP. Especialista em História e Cultura Africana pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Campinas. Mestre em Educação pelo UNISAL, unidade de Americana. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: donizettivineyard@hotmail.com

3 Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: dups02@gmail.com

4 Disponível em: <https://caras.uol.com.br/estilo/agatha-moreira-e-flagrada-de-chinelo-em-shopping-no-rio-de-janeiro.phtml>. Acesso em: 1º nov. 2019.

5 “Contra a rigidez vigente nas fábricas da era do automóvel, durante o longo século XX, nas últimas décadas os capitais vêm impondo sua trípode destrutiva em relação ao trabalho: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade se tornaram partes inseparáveis do léxico da empresa corporativa. Assim, movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um leitmotiv do mundo empresarial” (ANTUNES, 2018, p. 42).

6 “We are socialists because we believe that work must be organized for the collective benefit of those who do the work and create the products, and not for the profit of the bosses. Material resources must be equally distributed among those who create these resources. We are not convinced, however, that a socialist revolution that is not also a feminist and anti-racist revolution will guarantee our liberation” (TAYLOR, 2017, p. 213).

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2010. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15542-rceb006-10-pdf-1&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2019.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2106.

DEDO NA FERIDA. Direção e roteiro: Silvio Tendler. Rio de Janeiro: Senge, Fisenge, Caliban, 2017. (91 min).

DUNKER, Christian. Discurso e ideologia. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Rediscutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. v. 2. p. 185-214.

FERNANDES, Florestan. Introdução. *In*: FERNANDES, Florestan (org.). **K. Marx e F. Engels: história**. São Paulo: Ática, 1983.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; AMORIM, Antonio Carlos. Micropolítica, democracia e educação. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 5-13, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/31634/22832>. Acesso em: 25 out. 2019.

FRASER, Nancy. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229>. Acesso em: 25 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARNECKER, Martha. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. [S.l.: s.n.], 1973.

HEGEL, Geord. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções – 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Japeri**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/japeri/panorama>. Acesso em: 25 out. 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades: gênero raça**. Brasília: IPEA, UNIFEM, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

JAMES, Cyril. **Os jacobinos negros: Toussaint L’Ouverture e a revolução de São Domingos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOSURDO, Domenico. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**, de Jean-François Mattéi. Curitiba, 2008 (Notas de leitura para o Seminário da Linha de Pesquisa Intersubjetividade e Pluralidade: Reflexões e Sentimentos na História).

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

- MASCARO, Alysson. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MUSTO, Marcello. **Trabalhadores, uni-vos!** Antologia política da I Internacional. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- PISTRAK, Moisey. **A escola comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
- ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagogias no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Tradução: Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- TAYLOR, Keeanga-Yamhhta. **How We Get Free: Black Feminism and the Combahee River Collective**. Chicago: Haymarket Books, 2017.
- TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.