

Da contestação à rendição¹

A determinação social do pensamento é uma decorrência quase imediata da descoberta, por Marx, do trabalho ser a categoria fundante do ser social. O modo como cada sociedade se organiza para converter a natureza em meios de produção e de subsistência (as formações sociais, os modos de produção) funda as possibilidades e as necessidades peculiares a cada momento da história. Através do complexo de mediações que Lukács, em sua *Ontologia do ser social*, tratou principalmente no capítulo dedicado à reprodução, o modo pelo qual se realiza o intercâmbio material com a natureza é o momento predominante na síntese, em tendências históricas universais, das objetivações singulares, levadas a cabo pelos indivíduos concretos (historicamente determinados).

Como já tratamos disto no passado (e há uma bibliografia bastante considerável sobre a questão)², podemos ser breves: todas as objetivações singulares de todo e qualquer indivíduo produz novas necessidades e possibilidades objetivas e subjetivas (pelos momentos da objetivação e da exteriorização (*Entäusserung*)). Neste particular, todos os atos humanos, sejam eles posições teleológicas primárias ou secundárias³, são rigorosamente iguais: transformam o mundo em que vivem ao desencaderem novos nexos causais tanto na sociedade quanto nas individualidades e, ao fazerem, produzem novas necessidades e possibilidades (novamente) objetivas e subjetivas.

Todavia, na reprodução da sociedade as necessidades e possibilidades não são equivalentes. Algumas devem ser atendidas imediata e muito diretamente sob pena de colapso de toda a reprodução social; outras necessidades não são assim tão graves e urgentes. No conjunto de necessidades e possibilidades geradas a cada momento, tendem a ter um maior peso na vida da sociedade aquelas que dizem respeito à *conditio sine qua non* da sua

¹ Publicado em Bertoldo, E.; Moreira, L. A. L. e Jimenez, S. *Trabalho, Educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. Instituto Lukács, São Paulo, 2012.

² Lessa, 1995; 2002; Costa, 2007. Principalmente, Lukács, 1979: 49, 63-4, 74-7; Lukács, 1981: 88, 150, 161, 166-7, 200; Lukács, 1990:44-5, 131-2.

³ As posições teleológicas primárias são as que realizam o intercâmbio material com a natureza: o trabalho. Todas as outras posições teleológicas dizem respeito às relações entre os humanos (e não envolvem diretamente a transformação da matéria natural em meios de produção e de subsistência) e são denominadas por Lukács de posições teleológicas secundárias. Cf. Lukács, 1981:55-7, 63, 78, 91, 127, 155-6, 337-40, 455, 464-6, 490-2.

reprodução: a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência para a reprodução biológica da humanidade. Por isso, ao longo do tempo, as possibilidades e necessidades que surgem no intercâmbio material com a natureza tendem a predominar na evolução social mais do que as necessidades e possibilidades que brotam em outros complexos sociais. O que faz com que a economia ocupe o lugar de momento predominante do desenvolvimento humano tomado em sua universalidade é o fato de conter em seu interior o trabalho, o complexo que direta e imediatamente atende à necessidade primeira da reprodução social, que é a reprodução da vida dos indivíduos.

O momento predominante que cabe à economia não se afirma de modo direto e imediato (ou raramente o faz). Na reprodução das sociedades, o conjunto de necessidades e possibilidades presentes em cada momento comparece sintetizado na vida cotidiana. Esta, a vida cotidiana, é o aqui e agora fundado pela síntese em totalidade das múltiplas e diversas determinações atuantes a cada momento. Nesta síntese, o fenomênico e o essencial, o mais universal e o mais singular, o mais necessário e o menos necessário, o acaso e a necessidade, etc., comparecem sintetizados em uma totalidade⁴ – e é com ela que os indivíduos se relacionam imediatamente. Como a totalidade é sempre mais que a somatória de suas partes, a sua qualidade específica comparece como um dos elementos decisivos na determinação da qualidade da vida cotidiana. O fato de o *hic et nunc* ser fundado por esta síntese é o principal responsável para que as necessidades e possibilidades geradas em cada objetivação singular de cada indivíduo adentrem à reprodução social raramente com a mesma qualidade e sentido das teleologias em suas gêneses -- quase sempre, nas inúmeras interações que estabelecem com os nexos causais detonados por outras objetivações e com as tendências de desenvolvimento mais ou menos universais com que entram em contato, terminam sendo incorporadas à história com um sentido e uma qualidade distintas das finalidades e desejos dos indivíduos que as objetivaram. (Lukács, 1981: 19-23, 27, 60-1, 503, 510-1, 712-3; Lukács, 1990:17-21, 276-7)

Como a vida cotidiana é fundada por esta síntese dos atos singulares em uma totalidade que comparece imediatamente como um "compósito de múltiplas determinações" (Marx), as possibilidades e necessidades geradas pelos nexos causais postos em movimento pelo

⁴ Não há aqui espaço, por isso apenas assinalaremos que, por sua vez, tais determinações, sintetizadas em totalidade, apenas enquanto partícipes desta totalidade exercem a plenitude de suas funções sociais. Interessantíssimas, a este respeito, são observações de Lukács acerca da vida cotidiana em Lukács, 1981: 566-8, 584-5, 416-23, 457-8, 663-8.

intercâmbio material com a natureza atuam sobre os complexos parciais e sobre os indivíduos pela mediação da totalidade social. Ao serem geradas, as necessidades e possibilidades da esfera econômica interagem com a situação histórica já existente (com todas as mediações, continuidades e rupturas, tendências e as resistências que impulsionam, etc.), com as outras novas necessidades e possibilidades geradas em todos os outros complexos e também, com todas as outras objetivações dos atos singulares dos indivíduos. Por meio desta complexa e rica malha de determinações, as possibilidades geradas na economia alteram a totalidade que se expressa imediatamente pela vida cotidiana. Os indivíduos e os complexos sociais parciais (a linguagem, o Direito, a política, a sexualidade, a educação, a alimentação, etc.) reagem à esta totalidade que apresenta, comparada com sua situação passada, necessidades e possibilidades antes inexistentes e, por esta mediação, terminam também interagindo com a economia. Ou, para dizer o mesmo de modo sintético, a totalidade exerce o momento predominante no desenvolvimento dos indivíduos (os processos de individuação) e dos outros complexos parciais porque é, tipicamente, a mediação entre as necessidades e possibilidades geradas na economia (que contém o trabalho), por um lado e, por outro, os complexos parciais e os atos dos indivíduos. (de Andrade, 2010)

A subjetividade -- e dentro dela, a consciência -- é parte fundamental deste processo. Como só pode haver objetivações de posições teleológicas, e estas requerem necessariamente a presença e ação da subjetividade (são dela, imediatamente, produtos), não há processo ou relação social que não seja por ela mediada. A consciência é "órgão da continuidade" (Lukács, 1981:184) da reprodução social. As posições teleológicas, por sua vez, apenas podem ser posições teleológicas⁵ se incorporarem as necessidades e possibilidades, objetivas e subjetivas, presentes na vida cotidiana. Nossas subjetividades são, por estas razões fundamentalmente, partes integrantes da nossa relação com o mundo. Apenas na relação com este mundo, com a reação prática, cotidiana, a ele, com as respostas práticas aos desafios trazidos pelas novas possibilidades e necessidades, o espírito humano pode se constituir como esta forma superior de organização da matéria que lhe peculiariza. Em definitivo, a existência da causalidade não

⁵ Lembremos: nem todas as pulsões da subjetividade são posição teleológica. Uma teleologia é aquele construto da subjetividade que serve como guia, como orientador, do processo de objetivação. Um pensamento como "que dia chuvoso" ou mesmo a descoberta do bóson de Higgs pelo LHC não são teleologias porque não dirigem, ainda, um pôr teleológico.

depende da consciência (a matéria não é por ela fundada) -- contudo, não há subjetividade, não há consciência, fora da relação do mundo de que faz parte.

Estas são as conexões ontológicas mais importantes na determinação social do pensamento: a subjetividade tem sua gênese na relação necessariamente ativa, prática, do indivíduo com a sua vida cotidiana. O novo que ele pode produzir (e produz) é a expressão do caráter ativo da relação do indivíduo com a vida cotidiana; é a expressão condensada do fato objetivo e subjetivo que todo processo de objetivação e toda exteriorização a ele associada produz novas necessidades e possibilidades (novamente) objetivas e subjetivas. Pensamos, sentimos e transformamos o mundo em que vivemos: isto é o que significa a determinação social do pensamento.

Vida cotidiana e alienações⁶

As alienações, Lukács estando correto na sua interpretação de Marx, formam um complexo tão universal quanto o trabalho, a reprodução social e a ideologia. Mesmo antes da propriedade privada, as alienações já se faziam presentes. Ao uma tribo primitiva creditar a um procedimento religioso-mágico a cura de uma epidemia, despende seus parcos recursos e energias em ações inúteis para debelar o problema. A concepção religiosa de mundo, com todas as devidas medições, incapacitava tal comunidade, neste exemplo, a se dirigir ao e, portanto, resolver, o problema real. A humanidade, já neste estágio primitivo, colocava a si própria obstáculos para o seu desenvolvimento enquanto humanidade.

Tais alienações, primitivas, contudo, ainda não eram permeadas pela luta de classes, pela exploração do homem pelo homem. Elas ainda não eram a expressão do poder que brota da propriedade privada. Por isso possuem uma particularidade distinta das alienações que hoje predominam na nossa vida cotidiana: acima de tudo, não requeriam para as suas superações a vitória dos explorados contra os exploradores numa encarniçada e custosa luta de classes. É precisamente isto o que ocorre com as alienações que brotam da propriedade privada: o desenvolvimento da ciência e da filosofia, o desenvolvimento das capacidades humanas em retirar da natureza os meios de produção e de subsistência, são impotentes (ainda que importantes) para superar o poder que se origina da exploração do trabalho. Para que esta

⁶ Como tradução de *Entfremdung*, como desumanidade socialmente posta.

superação ocorra é imprescindível não qualquer vitória dos explorados contra os exploradores, mas uma vitória específica e historicamente muito peculiar, a vitória do proletariado sobre a burguesia.

Superada a propriedade privada as alienações continuam presentes. Não mais aquelas oriundas da exploração do homem pelo homem, certamente. Contudo, como a história não é um processo teleológico, não há possibilidade ontológica de uma formação social gerar relações sociais que, mais cedo ou mais tarde, venham a se converter em obstáculos ao prosseguimento do devir-humano dos homens.

Em que pese esta importantíssima diferença de qualidade entre os processos alienantes anteriores e posteriores ao surgimento da propriedade privada, ambos possuem a mesma essência. São obstáculos colocados pela humanidade para o seu próprio desenvolvimento enquanto ser social, para sua hominização. Para irmos direto ao nosso ponto: o complexo alienante mais desenvolvido fundado pela propriedade privada, o capital, representa uma potencialização da capacidade humana em se alienar que nos conduz à contemplação de nossa própria destruição enquanto humanidade. O capital é um complexo alienante tão poderoso que se converteu em *causa sui*, em um conjunto de relações sociais que a humanidade pode destruir; controlar, jamais. (Mészáros, 2002; Paniago, 2007)

Durante todo o século 19 e metade do século 20, esta potencia alienante do capital foi enfrentada por sucessivas revoltas e revoluções dos assalariados, algumas vezes liderados pelo proletariado. A cada evento de luta de classes mais direta, aguda e intensa, o caráter desumano, alienado, do capital era trazido à tona, tanto teórica quanto praticamente. A vida cotidiana, aquela síntese em totalidade dos atos singulares dos indivíduos que tratamos acima, incorporava estes elementos que sinalizavam para o caráter transitório, não-eterno, da ordem do capital. Mesmo derrotas cumpriam o papel de evidenciar o caráter desumano, alienado, da ordem social burguesa.

Esta situação se alterou, contudo. Até o início da crise estrutural em 1970, o capital ainda podia deslocar seus limites absolutos para o futuro (recorrendo, fundamentalmente, à expansão da mais-valia relativa) (Mészáros, 2002), o que fez com que todas as revoluções da primeira metade do século 20 contassem com uma possibilidade nacional, "termidoriana"⁷, para o seu

⁷ 9 Termidor (27 de julho de 1794) é a data do golpe contra a Convenção Jacobina que marca o fim do período de avanços revolucionários na Revolução Francesa. Nesta data, com a execução na guilhotina de Robespierre, a

desdobramento. E isto se deu com tal força e de tal modo que todas as revoluções vitoriosas ocorreram na periferia do sistema do capital e em nações em que o proletariado era inexistente ou muito fraco frente a um campesinato forte e numeroso. Ou seja, uma situação histórica muito favorável para a manutenção do caráter nacional (no limite, burguês) das soluções das diversas crises revolucionárias⁸. Não apenas na Rússia czarista, mas também na China, na Argélia, no Vietnã, etc., conhecemos processos que se iniciaram por uma ruptura revolucionária com a velha ordem e evoluíram para a integração mais desenvolvida de suas nações ao mercado internacional enquanto fornecedoras de mais-valia absoluta.

O predomínio da alternativa termidoriana nas revoluções na periferia foram complementadas, no centro do sistema do capital, pelo predomínio da estratégia de negociação ao invés do confronto, na quase totalidade do movimento operário e dos trabalhadores. Tal como nas revoluções na periferia, também no centro do sistema do capital o fator determinante foi a possibilidade de o capital, pelo aumento da extração da mais-valia absoluta da periferia aliado ao aumento da extração da mais-valia relativa nos centros mais avançados, aumentar a sobrevida do capital pelo criação de um mercado consumidor que incorporou setores muito importantes dos operários e dos trabalhadores em geral (a aristocracia operária se converteu em um fenômeno muito mais importante do que na época de Engels e de Lenin)⁹.

A alternativa nacional para as revoluções da periferia foi complementada pela saída também nacional da luta dos trabalhadores nos países capitalistas centrais: tratava-se de conseguir, por pressões e negociações, melhorias nas condições de vida e trabalho dos assalariados. De concessão em concessão, a exploração iria diminuindo até findar, ponto em que teríamos chegado ao socialismo. A colaboração de classes, através de um desenvolvido processo de negociação que envolvia não apenas o Estado, mas também poderosas organizações sindicais e partidárias, é a expressão condensada da situação: como não mais se

Revolução adentra ao percurso que, pela mediação de Napoleão, finalmente a conduziu ao conteúdo burguês que lhe é característico. O termo termidoriano é, desde então, também empregado para caracterizar as possibilidades nacionais, necessariamente burguesas, das revoluções posteriores.

⁸ Uma exposição muito competente, do ponto de vista histórico, deste processo pode ser encontrada em *A crise do movimento comunista*, de Fernando Claudin (1986).

⁹ Sobre o crescimento da aristocracia operária e seu peso na luta dos trabalhadores, cf. Lenin, 1979; O'Connor, 1973; Amin, S., 1977; Lentin, 1975; Emmanuel, 1974; Jones, 1971; Harrison, 1965. Nas páginas de *New Left Review*, um rico debate envolvendo a gênese, as determinações sociais e o peso histórico da aristocracia operária teve lugar na década de 1960-70. Cf., por exemplo, a crítica de Mandel a Baratt Brown (Mandel, 1964) e o debate acerca das peculiaridades do operariado inglês (Nairn, 1964, 1964a; Anderson, 1964; Thompson, 1965).

trata de derrubar o capital, mas de controlá-lo, o terreno da "luta" é a nação e o alvo da disputa é a conquista (não a destruição) do Estado. É esta linha evolutiva mais geral, permeada por contradições e desigualdades, que no plano ideológico articula o reformismo da II Internacional antes da I Guerra Mundial com o eurocomunismo nos anos de 1970.

Após algumas décadas, a integração à ordem do capital passa a ser o denominador comum tanto na evolução das revoluções na periferia como nas lutas dos trabalhadores no centro do sistema do capital. Com variações importantes que sequer podemos mencionar, a colaboração de classes se converteu no traço comum tanto das revoluções que ocorreram na periferia quanto na estratégia predominante nas grandes centrais sindicais e principais partidos de extração proletária nos centros capitalistas. Por vias diversas, o stalinismo e a social-democracia confluíam para o mesmo leito nacionalista e de colaboração de classes: a estratégia da convivência pacífica de Krushev não é mais do que o reconhecimento de um fato.

O que nos importa, agora, é uma consequência de longo prazo desta conversão do horizonte revolucionário ao horizonte do capital. A inevitável burocratização de um movimento revolucionário crescentemente comprometido com as soluções termidorianas para as crises revolucionárias da periferia do sistema do capital, por um lado e, por outro, com a colaboração de classes nos países imperialistas, com sua típica disjunção entre o "braço" sindical e o "braço" político, fez com que o início da crise estrutural pegasse os trabalhadores despreparados, política, teórica e organizacionalmente para a "luta final". Aderido em décadas de negociação e colaboração de classes, os trabalhadores e o proletariado entraram na crise estrutural aprofundando a estratégia de negociação em que foram aderidos. A "negociação", todavia, havia mudado de qualidade. Antes, negociava-se melhorias de salário e de trabalho pelo menos para a aristocracia operária; agora, negocia-se o desemprego dos próprios colegas de trabalho. A cisão entre os trabalhadores, já significativa pela crescente distância social e política entre o proletariado e a sua aristocracia, entre os trabalhadores do centro e da periferia do sistema do capital, agora se aprofunda -- diminuindo ainda mais a capacidade de resistência dos trabalhadores. Bilhões são desempregados, subempregados, terceirizados, informalizados, etc. O Estado, por seu turno, percebendo tanto a dedicação da burocracia sindical e partidária à classe burguesa, quanto a crescente necessidade de controle sobre os trabalhadores, aprofunda a integração em seus organismos decisórios dos grandes aparelhos sindicais e partidários de extração proletária ou dos trabalhadores. No momento em que a crise estrutural torna a saída nacional, burguesa, "termidoriana" uma impossibilidade histórica -- no momento, portanto, em que a luta revolucionária ou avança todo o percurso

contra o capital até destruí-lo, ou sequer pode iniciar-se -- a "opção" do proletariado tem sido manter-se no interior dos limites da colaboração de classes. Aceita o desemprego na ilusão de que dias melhores virão a generalizar a todos os assalariados o "brilho" (ainda restante) da condição da aristocracia operária

Não é algo inédito na história este descompasso entre a consciência dos trabalhadores em geral, e em especial do proletariado, e suas condições objetivas de vida. Já vivemos momentos análogos após a derrota das Revoluções em 1848, no período após a Comuna de Paris até 1917, nos primeiros anos da crise de 1929, etc. E, tal como no passado, o peso das condições objetivas é tamanho que mais cedo ou mais tarde a consciência dos trabalhadores será forçada a dar um salto avante e recuperar uma maior proximidade à realidade. Enquanto, todavia, isto não ocorrer, mesmo com décadas de crise estrutural, a dominação ideológica do capital não será questionada em escala social.

A consequência de longo prazo que mencionamos acima é que, neste contexto histórico, o reconhecimento da gravidade da crise se torna inevitável -- contudo, as soluções que cabem no horizonte ideológico marcado pela colaboração de classe não vão além de impossíveis (porque necessariamente ineficazes) reformas do sistema do capital. O que, em outras palavras, significa que os processos alienantes que brotam do capital têm sua "eficácia" objetiva potencializada pela sua "eficácia" subjetiva: os indivíduos, ao agirem na vida cotidiana, objetivam valores, escolhas -- teleologias, enfim -- compatíveis com a ordem burguesa. Desconsideram ou colocam em segundo plano as necessidades e possibilidades autenticamente humanas em favor das necessidades e possibilidades de reprodução do capital. Pela mediação das classes sociais (na enorme maioria das vezes) consolida-se uma concepção de mundo de tal forma alienada que faz do capital muito mais do que o único futuro aberto à humanidade: faz do capital algo idêntico à humanidade. Ser humano e ser burguês passam a ser sinônimos, com todas as profundas consequências daí advindas para a luta de classes e para a potencialização do poder de dominação da burguesia. Tal como a crença nos poderes mágicos de rituais religiosos impossibilitava a tribo primitiva debelar a epidemia, a "crença" de que não há alternativa ao capital nos impossibilita de enfrentar as verdadeiras causas dos males que nos afligem.

O predomínio de uma concepção conservadora de mundo, compatível com o capital, e a ausência por tantos anos seguidos de grandes revoluções, são fenômenos entrelaçados e, ao

mesmo tempo, compreensíveis a partir do movimento da história ao longo do século 20. Não há, aqui, grande mistério.

Uma vez delineada a evolução que nos conduziu a este estado de coisas, podemos, finalmente, nos voltar à questão pedagógica: a crise do mundo burguês é também a crise da escola -- fruto da sociedade de classes, lembremos. O predomínio da concepção conservadora de mundo faz com que a crise da escola seja reconhecida e, ao mesmo tempo, para sua superação sejam propostas alternativas inviáveis, parciais e reformistas, que não se dirigem à essência no problema.

O "fetichismo" da educação

Lukács, em *A reprodução*, comenta o que denomina de "fetichismo" do Direito (Lukács, 1981:481-2). O fato de este complexo se consubstanciar como parte imprescindível à sociedade de classes, de se distinguir da totalidade social não apenas, mas também por conter um corpo de indivíduos encarregados diretamente de sua reprodução (legisladores, juristas, juízes, carcereiros, advogados, promotores, professores, torturadores, etc.), faz com que do interior deste complexo, da sua prática cotidiana, se desenvolva uma concepção de mundo que não apenas justifica a sua existência, como ainda o torna fundamental para a "civilização". O fato de o Direito ser fundado pelo trabalho alienado (pela exploração do homem pelo homem), de os funcionários e profissionais encarregados de sua reprodução pertencerem à parte parasitária da sociedade, vivendo da expropriação daqueles que produzem o "conteúdo material da riqueza social" (Marx, 1983:46), não impede a concepção de mundo gerada no interior do complexo do Direito postular ser este, o Direito, a origem da civilização humana. Constatando que toda sociedade que superou a barbárie necessita do Direito para se reproduzir, deduzem ser o Direito o complexo fundador da "civilização". Que esta seja a sociedade de classes fundada pela expropriação dos que trabalham -- e que a função do Direito é administrar a violência imprescindível à exploração do homem pelo homem -- são fatos históricos que sequer podem ser considerados pelo "fetichismo" do Direito. Postular o Direito como fundante da civilização cumpre a função de justificar cotidianamente a prática e a teoria dos indivíduos nele envolvidos: é um clássico exemplo do "falso socialmente necessário", a *intentio obliqua* -- e que tem sua origem última na "determinação social do pensamento" operante nesta conexão ontológica entre o complexo do Direito e as sociedades de classe.

Na esfera da educação, algo análogo pode ser percebido. O fato de a escola, tal como o Direito, nascer nas necessidades de reprodução da sociedade de classes; o fato de que a organização do espaço escolar só é comparável, na sua hierarquização, aos hospícios e às penitenciárias (Foucault); o fato, cotidiano, de que a face do Estado com que a criança entra imediatamente em contato sistemático é o professor (com sua caderneta) e a burocracia escolar -- estes e outros tantos fatos precisam ser desconsiderados na elaboração de teorias justificadoras da educação formal, escolar, que fazem do espaço em sala de aula e da atividade do professor algo potencialmente revolucionário. Não deixa de chamar atenção, nos debates e palestras que temos tido a honra de participar, a frequência com que o "educar" na escola é entendido como o próprio movimento da revolução. A mera educação formal seria em si e por si revolucionária. Como se a opressão de classe se reduzisse à questão de ignorância!

A função social conservadora, repressora, da Escola, é reafirmada cotidianamente. O Estado determina o quê e o como será aprendido pelos alunos; o Estado determina os critérios de aprovação; o Estado determina quais necessidades na escola serão atendidas e quais não serão. Para facilitar o controle dos alunos pelos burocratas e professores, o espaço escolar é pensado para ser o mais aberto ao olhar do vigilante. O professor ocupa a frente da sala de aula, frente particularizada pela presença da porta de entrada e saída. Com seu olhar ele abarca todo o ambiente. Aos alunos está negada esta possibilidade. Para facilitar o controle dos alunos com a menor quantidade de gastos possíveis, a avaliação é quantificada segundo critérios impostos aos alunos (critérios que não raramente levam em conta a necessidade de "simplificar" o trabalho do professor). Para delegar o imprescindível poder ao professor, o Estado transfere a ele a autoridade de colocar as notas dos alunos na caderneta escolar: está contido na mão dos professores -- e não apenas figurativamente -- o destino dos alunos. Mais: é um "poder" que se afirma apenas de cima para baixo, sobre os estudantes. Na relação com os "de cima", o professor é apenas um serviçal, um cumpridor de ordens. Mesmo quando, democraticamente, lhe é demandada a opinião, o é sempre "pelos de cima" e nos termos determinados pelas "autoridades competentes".

O Direito, o exército e a burocracia (em suas áreas específicas), bem como a escola, não têm outra serventia senão reproduzir a hierarquia da estrutura de classes. A escola cumpre esta função no complexo da educação. Por isto, nos dias em que vivemos, a escola reafirma a regência do capital sobre as nossas vidas. O que, aparentemente, ela poderia fazer contra esta regência, é apenas isto, *aparência*. Não há forma pedagógica capaz de superar o conteúdo

alienado inerente, por determinação ontológica, à escola. Justamente esta determinação tende a ser velada pelo "fetichismo da educação".

O fundamento da crise contemporânea da escola é a crise da sociabilidade burguesa. O aprofundamento da crise, antes mesmo que uma luta de classes mais intensa e com um conteúdo proletário se inicie, faz diminuir a eficácia ideológica dos mecanismos de controle social. No interior da escola, analogamente, os mecanismos de controle vão deixando de funcionar. A repressão e opressão, que ainda tinham alguma eficácia no aprendizado, depois de 1970 perdem toda a sua eficácia e, conseqüentemente, adota-se nas escolas públicas a progressão continuada. O importante é manter as crianças nas escolas e não mais o aprendizado, mesmo daquele conteúdo determinado pelo Estado. Chega-se, por esta evolução, depois de 7 ou 8 anos de educação escolar, sem que os alunos tenham aprendido a ler e a escrever. Tantos anos em sala de aula para evidenciar-se o evidente: a crise da sociedade burguesa, que é a crise terminal da sociedade de classes, lançou também a escola em sua crise terminal. Não há reformas e não há novas metodologias educacionais capazes de dar conta da "questão pedagógica": esta é muito maior do que a escola e suas determinações mais decisivas situam-se na totalidade social.

De Maria Teresa Nidelcoff a Gaudêncio Frigotto

Em contato cotidiano com o duro fato de que, hoje, não há autêntica relação pedagógica mediada pela caderneta que representa o Estado, aos profissionais da área é uma necessidade primeira a elaboração de uma concepção de mundo que faça da "Escola" (com frequência em letra maiúscula) um espaço ou de superação deste estado de coisas ou, ao menos, um espaço que colabora para o "avanço" da democracia. Nisto os educadores do nosso país, assim como os assistentes sociais, são exceções no cenário internacional. Postulam em alto e bom som seu compromisso com a "emancipação humana" (porém, mais raramente com a Revolução Proletária, que é a sua condição essencial). Os mesmos professores que entram em sala de aula para exercerem o papel de repressão e controle sobre os alunos delegado pelo Estado, como indivíduos progressistas e mesmo revolucionários, necessitam, afetiva e ideologicamente, interpretar sua profissão e suas ações cotidianas como motivadas pelo objetivo maior da "emancipação". Ao professor é mais aceitável personificar o Estado na relação com o aluno se for convencido do caráter progressista ou mesmo revolucionário da sua prática.

Duas são as consequências teóricas desta situação. A primeira é um crescente divórcio entre as teorias e o mundo real. Nas últimas décadas, o que assistimos de novas teorias acerca de todas as facetas da atividade escolar seria suficiente, se fossem eficazes, para terem radicalmente transformado todo o sistema. As novas teorias, contudo, possuem um papel ideológico muito afastado da transformação do mundo real. Precisam colocar os educadores em um terreno em que, no plano do discurso, as possibilidades emancipadoras são reafirmadas -- mas apenas no plano discursivo. Na prática, mantém-se a mesma opressão, mudando-se apenas um pouco do secundário.

A segunda consequência teórica é o desenvolvimento de concepções da sociedade burguesa e da reprodução do capital que justifiquem a ilusão com o caráter revolucionário da educação formal. São, na imensa maioria, tão primitivas que não vão além de teorias dualistas e maniqueístas do mundo burguês. Não cabe, nestas concepções, o fato tão frequente na sociedade contemporânea, de que a melhoria das condições de vida de parcela dos trabalhadores é, quase sempre, uma necessidade da reprodução do capital. Por isso, para elas, qualquer melhoria da condição de vida dos trabalhadores -- e, por extensão indevida, qualquer política pública -- é uma vitória dos oprimidos contra os opressores e, assim, um passo em direção à "emancipação". Desta concepção simplória da reprodução do capital não raramente decorre também uma concepção utópica (no preciso sentido de não ter lugar na história) de revolução: esta seria o resultado do avanço do processo educacional que, ao combater a ignorância, elevaria a consciência do povo até o "socialismo". Nada mais revolucionário do que a "Escola", diriam os defensores mais extremados desta concepção.

É predominantemente neste terreno em que, hoje, se desenvolve o "fetichismo da educação". Em sua forma mais extremada, defende que a história da humanidade teria no processo pedagógico-escolar um momento decisivo: a escola seria o *locus* da gênese e do desenvolvimento da consciência revolucionária pelo combate à ignorância. E o papel do professor, portanto, não poderia ser mais nobre e elevado. O caráter justificador da prática pedagógica típica da sociedade de classe destas teorizações não poderia ser mais evidente. Também é perceptível como tais elaborações são determinadas, ao fim e ao cabo, pelas condições materiais em que a escola exerce sua função na sociedade de classes em sua crise estrutural: uma vez mais, a "determinação social do pensamento".

Maria Teresa Nidelcoff e Gaudêncio Frigotto são dos autores mais significativos, no campo da educação, com cujas obras entramos em contato; marcaram e ainda marcam a produção mais avançada, mais progressista, no campo pedagógico. São, também, dois exemplos representativos do fetichismo da educação. A educadora argentina produziu no contexto dos anos de 1970, o teórico brasileiro teve a oportunidade de refletir sobre as consequências pedagógicas da, para sermos breves, reestruturação produtiva do final do século 20.

Nidelcoff, em seu livro talvez mais significativo e mais influente, *Uma escola para o povo* (Nidelcoff, 1978¹⁰), inicia por uma crítica contundente da instituição escolar. Esta não seria capaz de modificar no sentido revolucionário a realidade social que a produziu. A escola cumpriria sempre o papel de confirmação ideológica das desigualdades inerentes à ordem capitalista.

(...) a escola se limita a reproduzir no seu interior a desigualdade de oportunidades que caracteriza a estrutura de nossa sociedade. E mais ainda: *aos dotados mais privilegiados com uma maior preparação intelectual e profissional, a escola os confirma e sedimenta em seus privilégios.* (Nidelcoff, 1975:15 -nas citações todos os itálicos são da autora)

Também no conteúdo ensinado esta função de reforço da ordem social pode ser clara e precisamente indentificado. (Nidelcoff, 1975:15) A autora é, aparentemente, definitiva:

(...) *a escola, como instituição, não apenas não tem poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente sustenta e confirma esta estrutura.* (Nidelcoff, 1975:9)

Enfim, sem uma mudança "profunda" na sociedade, não seria possível qualquer "mudança profunda" na escola. (Nidelcoff, 1975:19) Ou muda-se a sociedade ou não há possibilidade de se alterar a função social da escola.

Sim, *pero no mucho!* Pois,

(...) na medida em que (...) a escola que o povo recebe é muito mais *a escola que os professores organizam* com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares (Nidelcoff, 1975:19),

¹⁰ A edição original, na Argentina, é de 1975.

abre-se o espaço teórico para a autora postular que

existe algo que pode mudar, ainda que não se tenha produzido a mudança global e profunda da sociedade e da escola: *é o modo de agir dos professores*, sua maneira de relacionar-se com os pais e as crianças, os objetivos do trabalho, a maneira de infocar os conteúdos. (Nidelcoff, 1975:19)

Para Nidelcoff, a própria existência da escola não seria um problema, uma questão. Parte-se do pressuposto de que na sociedade emancipada teríamos a continuidade da escola. O comando hierárquico do capital sobre a educação formal que se expressa na estrutura hierárquica da educação apenas é colocada como problema no micro-cosmos da sala de aula, da relação aluno-professor. E a solução estaria inteiramente dependente da postura desde último: a opção do indivíduo professor pela alternativa revolucionária possibilitaria que a escola cumprisse sua função na promoção de uma consciência revolucionária e, por esta via, cumpriria sua função revolucionária. A chave para tal reversão do papel ideológico da escola estaria nas mãos do professor: a opção deste teria o potencial de alterar na essência a relação de classe em sala de aula.

O restante do livro se resume à tentativa de explorar este espaço mostrando que a diferença entre o professor-policia e o professor-povo é fundamental e se baseia na "maneira de ser" (Nidelcoff, 1975:19) de cada professor enquanto indivíduo. A alteração da relação entre o professor e seus alunos (e os pais de seus alunos) é o que permite a passagem do professor-policia ao professor-povo. Este "age de tal forma que o povo o considere um trabalhador a mais, como um companheiro que cumpre uma tarefa distinta" e não como uma autoridade que reproduza a superioridade da classe dominante. (Nidelcoff, 1975:101, também o capítulo 4, "Como trabalhamos?")

Nidelcoff representa os anos heroicos da década de 1970. O espírito de "mudanças em andamento", a crença (não era mais do que isso) de que o movimento dos trabalhadores, estudantes e intelectuais, profundamente impregnado pelos ideais democráticos mais ingênuos, seria capaz de promover uma "profunda" alteração na sociedade burguesa, possibilitava a postulação de que seria possível uma ação revolucionária no interior da instituição escolar pela modificação da "maneira de ser" do professor. O conteúdo a ser ensinado seria determinado coletivamente com os alunos, a forma como seria ensinada seria permeada por uma solidariedade e um co-pertencimento do professor à classe dos trabalhadores (Nidelcoff, 1975:101; cf. também o capítulo 6, "Nossas relações com os pais dos alunos"). A luta anticapitalista que ocorria fora da escola poderia, deste modo, adentrar à instituição escolar

pela modificação da postura do professor. E a escola, mudada a "maneira de ser" do professor, poderia deixar de ser reprodutora e legitimadora da ordem vigente, contribuindo para a revolução (nas páginas finais de seu livro, a autora chega a mencionar a classe operária).

Quando Gaudêncio Frigotto, em 2008, escreveu o texto "A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe" (Frigotto, 2009), a situação histórica já era bastante diversa. A contrarrevolução já vivia seu quarto decênio de "vitórias" e o movimento dos trabalhadores seguia integrado ao Partido da Ordem (na famosa expressão de Marx): seus principais líderes e organizações auxiliavam a burguesia a manter o capitalismo nestes dias de crise estrutural. O movimento de contestação social desapareceu quase completamente e os revolucionários possuem pouquíssimo peso nas lutas políticas. Não há mais a possibilidade de se buscar no movimento social o fundamento para a ilusão de que poderíamos alterar o conteúdo de classe da instituição escolar a partir da mudança da relação do professor com seus alunos no microcosmos da sala de aula. O tom e o vocabulário contestatório, permeado pelas esperanças de mudanças, soam anacrônicos ao ouvido *up to date*. Para a reprodução do "fetichismo" da educação é preciso, agora, que se encontre na própria evolução das formas de exploração do trabalho potencialidades "emancipadoras". O ponto nodal de tais teorizações é a postulação de potencialidades emancipatórias nas recentes transformações no ensino promovidas pelas novas necessidades por um operário multi-adestrado em oposição ao extremamente especializado dos anos fordistas.

Necessário assinalar que a tese de que a "reestruturação produtiva" (para sermos breves) traria em si o germe da superação da sociedade contemporânea não foi elaborada inicialmente no Brasil, nem foi Frigotto o único a navegar nestas ilusões. Em 1984, Piore e Sabel publicaram *The second industrial divide*, o primeiro texto com forte impacto internacional demonstrando a superioridade do toyotismo sobre o fordismo. A análise que fizeram das consequências avassaladoras para o parque industrial estadunidense era das mais precisas e bem fundamentadas. Terminaram sua análise, todavia, com uma projeção histórica completamente ilusória. Em contraposição à produção em massa das gigantescas empresas fordistas, constataam que o novo modo de organizar a produção possibilita a superioridade da pequena produção voltada a um *nicho* particular do mercado. Isto levou-os a postular que estaríamos entrando em uma fase autenticamente democrática da ordem capitalista, um "*multinational Keynesianism*" ou reordenação da produção centrada na habilidade do trabalhador que produz em pequena escala (1984:251 e ss). Agora, o poder econômico democraticamente seria esparramado por

uma infinidade de unidades produtivas e não mais concentrado nos grandes monopólios e no capital financeiro.

Em 1985, Adam Schaff (Schaff, 1990), em um texto de grandes repercussões, anunciou que o trabalho manual e o proletariado desapareceriam até o ano 2000 e que o principal problema da humanidade seria a criação de "hobbies" para se ocupar o tempo livre das pessoas. Na sua fantasia, Schaff imaginava que a miséria no Terceiro Mundo e nos centros capitalistas seria superada por uma burguesia desejosa de evitar o colapso de todo o sistema. Logo depois, Lojkin (1995) afirmava que viveríamos em uma sociedade da informação. Como esta, a informação, não poderia ser uma mercadoria porque não era natureza transformada (sic!), isto significaria que a sociedade mercantil era coisa do passado. A luta de classe da burguesia com o proletariado teria sido substituída pela luta de todos (portanto, nada mais de classes!) pela democratização da informação. Negri, Lazzarato e Hardt – com Giuseppe Cocco no Brasil – foram os defensores da tese de que as transformações que assistimos na esfera da produção seria a realização plena e final do "tempo pelo amor por se constituir" pelo qual estaríamos transitando ao "comunismo" nos "interstícios do capital" contemporâneo. (Lessa, 2005) Não faltam teóricos e teorias que justificam a passagem a um novo e mais brutal patamar de exploração do trabalho pelo capital – a "reestruturação produtiva" – como passo avanti para uma sociabilidade que superaria o capitalismo e suas alienações.

Tais teses e teorias, contudo, foram desde o primeiro momento negadas pelas investigações do que ocorria na produção. Hoje, algumas décadas depois, temos uma enorme quantidade de dados, vastíssima bibliografia e não menor quantidade de pesquisas empíricas. Análises mais localizadas, pontuais (de plantas industriais, dos serviços de "call center" (Antunes e Braga, 2009), do comércio e serviços urbanos, até o trabalho nas pequenas propriedades agrícolas "integradas" ou no gigantismo do *agrobusiness*) se complementam com outras, mais gerais e abrangentes, de ramos industriais, países e continentes. Todas elas demonstram que a tendência predominante na produção é a intensificação das alienações, das misérias materiais, afetivas, psíquicas e culturais. O que os estudos revelam é a intensificação da decadência da civilização burguesa em todos e cada um dos seus complexos, com enormes sofrimentos materiais (miséria, fome, doenças, desemprego, etc.) e afetivas (há informações de que o número de suicidas tem sido maior do que o das vítimas de guerras)¹¹. Já na década de

¹¹ Tratamos de parte desta bibliografia principalmente na Parte II de *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (Lessa, 2011).

1980, a enorme massa de informações e análises demonstrava como eram descabidas as ilusões de que o desenvolvimento da ordem burguesa traria sua própria alteração (ou superação, dependendo do autor) de sentido progressista ou revolucionária. Hoje, três décadas depois, não apenas os dados empíricos se multiplicaram, mas a própria evolução das sociedades evidencia o oposto. Da ordem burguesa apenas virá mais e mais capitalismo. De descabidas em 1980, as ilusões no caráter progressista ou subversivo da "reestruturação produtiva" hoje se tornaram simplesmente *fakes*. Afirmações como

não me parece que se trate de uma ilusão a possibilidade dos educadores disputarem, dentro da perspectiva da escola unitária e educação omnilateral, as novas bases de conhecimento demandados pelo processo produtivo (Frigotto, 2009:186-7)

perdem qualquer conteúdo histórico-concreto e se convertem em mera ideologia, no sentido pejorativo do termo.

Que o desenvolvimento "omnilateral" dos indivíduos apenas seja possível em um modo de produção em que o trabalho associado superou o trabalho proletário -- em que o modo de produção capitalista tenha sido superado pelo modo de produção comunista -- é um fato que não entra no horizonte teórico que enxerga potencialidades emancipadoras nas novas exigências oriundas da reprodução do capital. Como a implantação de um patamar de exploração ainda mais intenso dos trabalhadores, associado a um processo de aprofundamento das alienações que brotam do capital poderia, no interior das novas demandas de conhecimento postas pela reestruturação produtiva, possibilitar o desenvolvimento da "omnilateralidade" humana a que se refere Marx? Quais as mediações pelas quais as "novas bases" do "conhecimento" "demandadas pelo processo produtivo" promoveriam o desenvolvimento não-alienado, humanamente emancipado, da omnilateralidade humana? Em qual planta industrial, em que ramo econômico, em que país ou continente podemos identificar tendência semelhante? O oposto é o correto: as "novas bases" "demandadas" pelo capital aprofundam a alienação e bloqueiam a "omnilateralidade" nos processos de individuação.

A possibilidade da "educação omnilateral" posta pelas novas técnicas de produção e de gerência da força de trabalho nos últimos decênios é negada frontalmente pela realidade. Argumentar a seu favor requer uma sofisticada operação teórica, do qual o texto citado de

Frigotto é um exemplo. Sua marca metodológica é o ecletismo¹²: uma miríade de autores, cujos distintos fundamentos fariam com que se digladiassem em um confronto geral em um eventual encontro, no texto citado aparecem como teorias e fundamentos em tudo concordantes e complementares. Raymond Williams, Edward Thompson, Karl Marx, Lukács, Meszáros, Chico de Oliveira, etc., são apresentadas como se defendessem posições complementares, quando não idênticas, às de Frigotto. Ou, para dizer o mesmo com outras palavras, a imprecisão teórico-conceitual que Frigotto postula para a categoria trabalho possibilita ao autor concordar ao mesmo tempo com autores cujos fundamentos e teorizações acerca do trabalho são rigorosamente incompatíveis entre si -- e não apenas, mas também porque partem de pressupostos teóricos que são, entre si, inconciliáveis. O que Thompson, Williams e Meszáros, para pegarmos apenas um exemplo, pensariam da concepção de Chico de Oliveira da relação entre trabalho e produção da riqueza no que este denomina de modo de produção socialdemocrata? A polissemia que Frigotto reclama para a categoria trabalho opera o milagre de fazer concordar com suas teses autores entre si inteiramente distintos em suas posições políticas, teóricas e filosóficas. O que no mundo real é eivado de contradições e antagonismos se converte, no texto de Frigotto, em partes complementares de um mesmo mural: aquele que argumenta as possibilidades emancipatórias das mudanças educacionais impostas pelas novas necessidades do capital em sua crise estrutural -- sem se colocar a necessidade sequer de uma referência ao mundo real, seja uma planta industrial, um empreendimento do *agrobusiness*, um ramo industrial ou um país! Esta complexa operação teórica -- complexa para que possa prescindir de qualquer referência ao mundo real -- é o preço que se paga para afirmar a "omnilateralidade humana" como possível no interior do bárbaro aprofundamento das alienações nos nossos dias¹³.

O tom heroico, comoventemente rebelde e humanamente apreciável das ilusões de Nidelcoff se converte, décadas após, no discurso que mascara a rendição ao capital pela reafirmação de uma mesma ilusão: a de que, sob a ordem do capital, haveria espaço para uma

¹² Não há melhor crítica ao ecletismo do que o texto de Ivo Tonet, "Pluralismo metodológico: um falso caminho", pela primeira vez publicado em 1993, com várias reedições posteriores. Pode ser baixado em www.ivotonet.xpg.com.br.

¹³ Novamente, Frigotto não está sozinho neste procedimento metodológico. O mesmo podemos encontrar em Schaff, Lojkine e nos teóricos do trabalho imaterial acima citados, para ficarmos apenas com nossos exemplos: todos eles evoluem por uma cadeia de conceitos logicamente encadeada que não necessita de qualquer menção ao mundo objetivo. Tais autores possuem em comum o fato de que suas teses podem ignorar a enorme quantidade de dados empíricos que frontalmente negam o que afirmam.

relação do professor com seus alunos que supere a opressão de classe, que promova a "omnilateralidade" superando as alienações do capital. A convocação de Nidelcoff para que seus colegas professores entrem na luta revolucionária ao lado do proletariado se transmutou, três décadas depois, em um discurso que postula a potencialidade da "omnilateralidade" humana nas novas exigências postas pela reprodução do capital e que "convoca" os professores a se adaptarem aos novos tempos. O "fetichismo" da educação, nos dias atuais, não pode ir muito além de um discurso que mascara, mas não esconde, o seu caráter de elogio das -- e, portanto, de rendição às -- novas e mais bárbaras transformações da esfera da produção que se tem notícia no último meio século.

Este, em linhas gerais, é o horizonte ideologicamente possível para o "fetichismo" da educação: pode ter uma caráter de heroica rebeldia ou de melancólica rendição, mas jamais é capaz de superar a ilusão na própria escola (assim como muitos não são capazes de superar as ilusões no próprio Estado). Se o que precisamos é de uma crítica revolucionária da ordem burguesa, não menos necessária é uma crítica revolucionária da própria instituição escolar. Se a época das possibilidades reformistas da ordem burguesa ficou para trás, com ainda maior razão são anacrônicas as tentativas de salvar a escola pela promoção de uma nova relação do professor com o aluno (seja na forma desta relação seja no conteúdo a ser ensinado por esta nova relação). Não é aí que reside a questão e, por isso, não é nesta esfera que encontraremos a alternativa historicamente viável. A escola, a relação aluno-professor, é uma necessidade da sociedade de classes. Numa sociedade que supere as classes sociais, a escola será tão imprestável quanto a exploração do homem pelo homem ou quanto a família monogâmica (patriarcal). Neste preciso sentido, a escola é tão irreformável quanto o Estado ou o mercado: pouco importa, aqui, se o professor é "povo" ou "policial" ou se o trabalho é ecleticamente postulado como uma categoria polissêmica.

Bibliografia

- Amin, S. (1977) *Imperialism and unequal development*. Monthly Review Press, Nova Iorque.
- Anderson, P. (1964) "Origins of the present crisis". *New Left Review*, n.24, Londres.
- Antunes, R. e Braga, R. (2009) *Infoproletariados*. Boitempo, São Paulo.
- Claudin, F. (1986) *A crise do movimento comunista*. Ed. Global, São Paulo.
- Costa, G. (2007) *Indivíduo e sociedade – sobre a teoria da personalidade em Georg Lukács*. Edufal, Maceió, Alagoas.

- de Andrade, M. (2010) "Trabalho e totalidade social: o momento predominante da reprodução social". Rio de Janeiro, *mimeo*.
- Emmanuel, A. (1974) "Myths of Development versus myths of Underdevelopment". *New Left Review*, n.85, Londres.
- Frigotto, G. (2009) "A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe". *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, Rio de Janeiro.
- Harrison, R. (1965). *Before the socialists*. Routledge & Kegan Paul. Londres.
- Jones, G. S. (1971) *Outcast London: study in the relationship between classes in Victorian Society*. Oxford, England.
- Lenin, V. (1979) *Imperialismo, etapa superior do capitalismo*. Ed. Global, São Paulo.
- Lentin, A.-P. (1975) *Politique d'aujourd'hui*. Ed. [Association politique d'aujourd'hui en Europe](#). Paris.
- Lessa, S. (1995a) *Sociabilidade e Individuação*, Adufal, Maceió.
- Lessa, S. (2002) *Mundo dos Homens*. Boitempo, São Paulo.
- Lessa, S. (2004a) "Uma praga de fantasias". *Rev. Praia Vermelha, Pós-Grad em Serviço Social, UFRJ*.
- Lessa, S. (2005) *Para além de Marx? Crítica às teses do trabalho imaterial*. Ed. Xamã, São Paulo.
- Lessa, S. (2011). *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. 2ª edição, Ed. Cortez, São Paulo.
- Lojkine, J. (1995) *A revolução informacional*. Ed. Cortez.
- Lukács, G. (1979) *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. S. Paulo, Ciências Humanas.
- Lukács, G. (1990) *Prolegomini all' Ontologia dell' Essere Sociale*. Ed. Guerini e Associati, Milão.
- Lukács, G. (Vol I, 1976, Vol II, 1981) *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Ed. Rinuti, Roma.
- Mandel, E. (1964) "After Imperialism?" *New Left Review*, n.25, Londres.
- Mészáros, I. (2002) *Para além do capital*. Boitempo, São Paulo.
- Nairn, T. (1964) "The nature of the Labour Party—1". *New Left Review*, n.27, Londres.
- Nairn, T. (1964a) "The nature of the Labour Party—2". *New Left Review*, n.28, Londres.
- Nidelcoff, M. T. (1975) *Uma escola para o povo*. Cortez Ed., São Paulo.

- O'Connor, J. (1973) *The fiscal crisis of the State*. St. Martin Press, Nova Iorque.
- Paniago, C. (2007) *Mészáros e a incontrolabilidade do capital*. EDUFAL, Maceió.
- Piore, M e Sabel, C. (1984) *The second industrial divide*. Basic Books, Nova Iorque.
- Schaff, A. (1990) *A sociedade informática*. Ed. Unesp, São Paulo.
- Thompson, E. P. (1965) "The peculiarities of the English". *The Socialist Register*, vol. 2, Londres.
- Tonet, I. (1997) "Pluralismo metodológico: um falso caminho". *Revista. Práxis* n.3, Belo Horizonte.